DOCUMENT RESUME

ED 150 871 FL 009 272

AUTHOR Sajavaara, Kari
TITLE Kielitiede ja Kielenopetus. Linguistics and Language Teaching. Jyvaskyla Contrastive Studies. Reports from the Department of English, No. 5.
INSTITUTION Jyvaskyla Univ. (Finland). Dept. of English.
PUB DATE 77
NOTE 72p.; Not available in paper copy due to small type of the document
AVAILABLE FROM Department of English, University of Jyvaskyla, 40100 Jyvaskyla 10, Finland

EDRS PRICE MF-$0.83 Plus Postage. HC Not Available from EDRS.
DESCRIPTORS *Contrastive Linguistics; *Discourse Analysis; English (Second Language); Grammar; Higher Education; Inservice Teacher Education; Intonation; *Language Instruction; Language Research; Language Teachers; *Linguistics; *Pragmatics; Second Language Learning; Semantics; Sentence Structure; Stress (Phonology); *Summer Institutes; Summer Workshops; Syntax; *Teaching Methods
IDENTIFIERS Contextualization; Sentence Acceptability; Textual Fit

ABSTRACT

This volume contains 6 selected papers from the First Finnish Summer School of Linguistics, held in Jyvaskyla in June of 1977. The School was organized to create a new forum for postgraduate training of professors in Finland, and for exchange of information about trends in linguistic research. The theme of this first meeting was "language instruction and linguistics," with emphasis on pragmatics and constructive linguistics. "Semantic Syntax," by G. Radden, discusses a semantic approach toward teaching English grammar. "Contrastive Linguistics and Its Pedagogical Application," by T. P. Krzeszowski, discusses the development of contrastive analysis and its influence on the development of pedagogical grammars. "Communicative and Discursive Competence in Interaction," by P. Riley, reports on a course on pragmatics and discourse analysis given at the school. K. Wiik discusses briefly "Stress and Intonation" (in Finnish). "Contextual Acceptability and Textual Fit," by M. E. Enkvist, is a brief discussion of sentence structure, contextualization, and elicitation exercises. K. Sajavaara discusses "Graduate Training in Languages and Linguistics" (in Finnish). (AM)

****
* Reproductions supplied by EDRS are the best that can be made *
* from the original document. *
****

ED150871

"PERMISSION TO REPRODUCE THIS MATERIAL IN MICROFICHE ONLY HAS BEEN GRANTED BY

Kari Sajavaara

TO THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC) AND USERS OF THE ERIC SYSTEM."

U.S. DEPARTMENT OF HEALTH, EDUCATION & WELFARE
NATIONAL INSTITUTE OF EDUCATION

THIS DOCUMENT HAS BEEN REPRODUCED EXACTLY AS RECEIVED FROM THE PERSON OR ORGANIZATION ORIGINATING IT. POINTS OF VIEW OR OPINIONS STATED DO NOT NECESSARILY REPRESENT OFFICIAL NATIONAL INSTITUTE OF EDUCATION POSITION OR POLICY

Contrastive Linguistics and Language Teaching

Jyväskylä 1.–11.8.1977
The First Finnish Summer School of Linguistics

Reports/Papers

edited by Kari Sajavaara

PREFACE

The 1st Finnish Summer School of Linguistics was organized at the University of Jyväskylä on June 6-11, 1977. The main objective of the school was to create a new forum for postgraduate training and retraining of university teachers in Finland. It was also felt that some sort of a new channel should be opened for the dissemination of information about recent trends in the field of linguistic research.

The organizers, a committee appointed by the Faculty of the Humanities at the University of Jyväskylä and chaired by the editor of this report, decided to devote the first seminar to problems of linguistics which are connected with language teaching, because most people working at Finnish university departments are at present involved in the time-consuming task of a general examinations reform which also inevitably touches upon the interrelationship between linguistics and language teaching. Contrastive linguistics and pragmatics were chosen as major topics within this general area. A number of workshops were organized on topics outside the central theme. In addition to the papers and lectures which are summarized in this report, there were talks by Fred Karlsson on point of view, theory and topic in linguistics and by Auli Hakulinen on pedagogical applications of textlinguistics, which will be published elsewhere.

The organizers wish to thank the Ministry of Education, the British Council, and the Municipality of Jyväskylä, which sponsored the seminar financially, and the Academy of Finland, without whose initiative in boosting postgraduate training in modern languages the seminar would never have taken place. We also want to express our thanks to all speakers and lecturers, to the foreign ones in particular, because it was their unfailing effort which made the seminar a successful one.

Jyväskylä,
August 1977

K.S.

CONTENTS/SISÄLTÖ

		Page/Sivu
Günter Radden	SEMANTIC SYNTAX	9
Tomasz P. Krzeszowski	CONTRASTIVE LINGUISTICS AND ITS PEDAGOGICAL APPLICATIONS	17
Philip Riley	COMMUNICATIVE AND DISCURSIVE COMPETENCE IN INTERACTION	21
Kalevi Wiik	PAINOSTA JA INTONAATIOSTA	45
Nils Erik Enkvist	CONTEXTUAL ACCEPTABILITY AND TEXTUAL FIT	49
Kari Sajavaara	KIELIAINEIDEN JATKO-KOULUTUSTILANNE (LIITTEENÄ JATKOKOULUTUSTA JA KESÄSEMINAARIA KOSKENEEN KYSELYN TULOKSET)	51
List of participants/Osanottajaluettelo		76

SEMANTIC SYNTAX

Günter Radden
University of Trier

1. MOTIVATION FOR A SEMANTICALLY-BASED SYNTAX

Recent linguistic research has shown that syntax, semantics and pragmatics should not be analysed separately but as interacting levels of language within a unified linguistic model. A large proportion of the syntactic structure of a given language can thus be explained in terms of general semantic and pragmatic categories.

In second language teaching, the presentation of grammar has almost exclusively centred around the formal structure of the language. This approach, however, is only suitable for providing the learner with a receptive competence in the foreign language, whereas it is generally agreed upon today that the teaching goal should be a productive communicative competence. This can only be achieved if the foreign language is presented in terms of content and in accordance with the communicative needs of the learner.

This approach is pleaded for by D.A. Wilkins amongst others in his programmatic book *Notional Syllabuses* (1976). The notional syllabus does not intend to replace all of the grammatical and situational approaches but rather to integrate these within semantically-based learning units. As Wilkins (1976:20) observed, however, "there is no available semantic (notional) framework in terms of which a notional syllabus can be prepared".

The semantic approach adopted here has been inspired by the latest linguistic discussion. It attempts to combine insights from transformational grammar, generative semantics, case grammar, and pragmatics. It is meant to make students and teachers of English familiar with those insights of modern linguistic research which may prove to be useful for the teaching of English along notional lines.

2. FORM OF GRAMMAR

According to the view adopted in this series of lectures, certain terms of traditional grammar have to be redefined and new terms to be introduced. The grammar of a language is understood in a much wider sense than was previously the case. In addition to well-known syntactic categories certain semantic and pragmatic notions are required for an understanding of the interdependence of these different levels.

In this view, a sentence is no longer seen as a purely syntactic, but also as a semantic unit. The core meaning of a sentence is expressed in terms of semantically constant relationships of complements to their predicator. This fairly abstract semantic basis of a sentence is called its proposition. Sentential constituents determine how the speaker relates the proposition of a sentence to reality. These sentential constituents include one of the three sentence moods (declarative, interrogative or imperative), tense, aspect, negation, emphasis and various other sentence qualifiers such as adverbs and modal auxiliaries.

3. INTERACTION OF PRAGMATICS AND SYNTAX

The pragmatic meaning of a sentence does not coincide with its sentence mood. Typically, a declarative sentence is used to give information, an interrogative sentence to ask for information and an imperative sentence to ask for some action. Pragmatically, however, these sentence moods are also used for conveying other meanings such as an invitation, a warning, an offer, a promise, etc. Conversely, one and the same pragmatic meaning can be expressed by using any of the three sentence moods, as in the following examples of speech acts with the meaning of an order:

(a) Imperative: *Stand up!*
(b) Declarative: *You're supposed to stand up.*
(c) Interrogative: *How dare you remain seated?*

The meaning of a speech act, therefore, is not linked to a specific syntactic form nor does it have to be expressed explicitly with a performative verb as in *I order you to stand up.*

The type of speechact chosen in a particular communicative situation is mainly dependent on the social role relationship between speaker and hearer.

A superior might typically use a command to his subordinate, who in turn might prefer a plea, whereas people of equal standing might use an invitation. Deviant interaction structures arise when a speaker does not conform to his role, so that role relationship and speech act no longer coincide.

It is precisely this kind of realistic use of language which must be the goal of foreign language teaching. It can only be achieved if the student is made aware of and familiarised with pragmatic principles of language use and their social significance in communicative interaction.

4. INTERACTION OF SEMANTICS AND SYNTAX

The differences between semantic notions and syntactic categories are most conspicuous in the areas of modality, time expressions, and syntactic realizations of predicators and complements.

4.1. *Modality* is a semantic-syntactic phenomenon by which the speaker expresses in a non-committal manner his attitude towards the truth of states or events. Besides modal auxiliaries items of other word classes may be used to express modality such as verbs (*seem*), adjectives (*probable*), adverbs (*probably*), and nouns (*probability*).

According to their meaning, three major types of modal predicators can be distinguished, *viz.* possibility, probability, and necessity. There is a scale of commitment to the truth ranging from an unfounded possibility as expressed by *may/might* to a deduced necessity as expressed by *must*. The system of modality displays such subtle shades of meanings that any two languages rarely use the same formal means for expressing the same meaning. *May/might*, for example, correspond rather to German *vielleicht* or *können* and French *peut-etre* or *pouvoir*.

In the field of truth-values speakers do not only make assumptions about the truth of things but also *assert* the truth of things, or *presuppose* the truth of things, as illustrated in the following three examples:

(a) *Probably* my neighbours are leaving tonight.
(b) My neighbours *are* leaving tonight.
(c) *Unfortunately*, my neighbours are leaving tonight.

There exists, therefore, a scale running from modality through assertion to the presupposition of truth.

Since commitments to the truth play a prominent part in communication, these notions should receive considerable attention in the teaching of a foreign language.

4.2. *Time* is a semantic concept that relates events or states to the moment of speaking, whereas tense is a grammatical category that a specific language makes use of to express time relationships. English expresses time relationships by means of its two tenses Present and Past in combination with the Progressive aspect and the Perfective aspect. The same time relationships may be expressed by completely different grammatical categories in other languages. The tense system of a foreign language can, therefore, only be understood and compared to one's own mother-tongue on the basis of the underlying notions of time.

Basic concepts of time are 'past', 'present' and 'future' in terms of which the moment of speaking and the event or state referred to can be related along a time axis. An event prior to the moment of speaking thus will semantically be placed in the 'past', may, however, not be expressed by means of the Past tense in a particular language.

The time-scheme is further complicated by the possibility that a speaker may adopt a prospective or a retrospective view towards an event from each of the three reference points of time. In English the grammatical category of the Present Perfect reflects the retrospective view of the 'past' as seen from the 'present'. There is no form, however, which uniquely expresses the corresponding progressive view of the 'future' from the 'present'.

In spite of the apparent discrepancies between the semantic and syntactic representation of time, it can be shown that tense and aspect in a language, as was done here with respect to the system of English, display regularities governed by semantic concepts.

4.3. *Syntactic Realization of Predicators*

The semantic relationships within a proposition are expressed between the predicator and its complements. The predicator is, therefore, meant to be that part of a proposition which predicates something about the things denoted by the complements of the proposition.

Predicators are not only syntactically realized as verbs but also by means of various other word classes. A comparison of existing and possible lexicalizations of predicators in a language illustrates where there are "lexical gaps" in the various word classes. English, e.g., does not have

a verb with the meaning of 'be dead' corresponding to *live*. A comparison across languages shows moreover that different languages make different distinctions and make different use of their word classes. These formal divergencies present considerable learning difficulties in the foreign language and give rise to innumerable interferences from the native language.

This problem is further complicated by the fact that, as was shown by studies in generative semantics, predicators can often be decomposed into semantic primitives. Using this approach, successive steps in the process of lexicalization can be explicitly represented.

There are only a few predicators in English which display a consistent lexicalization pattern as e.g. *dry (up)*, which can be used as a lexical item for the basic meaning of a 'state' as well as for the complex meanings of an 'inchoative' and a 'causative'.

(a) The sun caused the earth to become *dry*. (=state)
(b) The sun caused the earth to *dry* up. (=inchoative)
(c) The sun *dried* up the earth. (=causative)

A predicator like *clean* would not allow the inchoative meaning (**The street cleaned*), a predicator like *ask*, neither the inchoative nor the causative meaning.

This deeper analysis of the internal structure of predicators does not only reveal the existence of numerous more or less accidental lexical gaps in the area of predicators but also helps to illuminate semantic relationships between lexical items which are not readily observable from their surface form. Thus, close semantic relationships exist between the verbs *give*, *take* and *have* or *convince*, *believe*, and *know*.

4.4. *Syntactic Realizations of Complements*

The complements of a proposition can be defined in terms of a semantically constant relationship to their predicator. Accordingly, different semantic roles can be distinguished such as agentive, objective, instrumental, causative, etc., which allow a semantic representation of the meaning relationships in a proposition.

These intuitively felt relationships have only recently been explored systematically within the framework of case grammar, especially by Charles Fillmore. Roles are claimed to have a language-independent status reflect-

ing important conceptions of reality. Languages express these basic notions more or less overtly in their grammatical systems. Whereas English often does not mark roles at all, Finnish has a highly developed case system. Although these morphological case forms do not necessarily mirror semantic roles as defined by case grammar, they often show striking similarities and provide the linguist with invaluable new insights. Finnish, thus, lends itself much more readily to an analysis along case grammar notions than any of the Indo-European languages.

In English, roles may be realized in any of the syntactic functions of a sentence or may even be incorporated into a verb like e.g. the instrumental noun *hammer* into an abstract verb with the meaning of 'strike', giving the new verb *to hammer* the meaning 'strike in a hammer-like fashion.' As in this example, the syntactic form may thereby affect the meaning, i.e. *to hammer* does no longer imply that a hammer be used as the instrument of striking but any other instrument like e.g. shoes may be used as well.

The direct object position often imposes the idea of change or completion on the meaning of a role relationship. Thus, *sign one's name on a check* does not imply that one's signature is written on a specific part of the check, which, however, would be the case with *sign a check with one's name*, which refers to the process of validification of a check. The same principle of putting some element into "perspective" also explains the different meanings of *shoot someone* and *shoot at someone*, which means 'aim the gun at someone'.

Insights into the semantic relationships of a proposition as expressed by roles are not only essential for an understanding of language and concept structure but also for meaningful communication, since the conveying of conceptual information is at the very basis of communication.

5. OUTLOOK

Many more areas of grammar such as the interaction of reference and nouns, problems of complementation and indirect speech have been analyzed in terms of a semantically-based approach, but time did not permit the presentation of these at the conference.

The latest developments in linguistics especially as instigated by Fillmore could not yet be integrated into this approach. These ideas call for an even more general conceptual base of language description as it is reflected in his theory of semantic prototypes. Prototypical notions seem

to be connected with almost all lexical items of a language. A native speaker of a language is unconsciously aware of these prototypical meanings and is able to interpret lexical extensions and deviations on the basis of these notions. Prototypes are not always restricted to a particular language but may, as some investigations of lexical fields and associated concept formations suggest, have a much wider and language-independent meaning.

BIBLIOGRAPHY

Dirven, R., and G. Radden. 1977. *Semantische Syntax des Englischen*. Schwerpunkte Linguistik und Kommunikationswissenschaft 13. Wiesbaden: Athenaion.

Fillmore, C.J. 1968. The Case for Case, in E. Bach and R. Harms (eds.), *Universals in Linguistic Theory*, New York: Holt, Rinehart and Winston, 1-88.

Fillmore, C.J. 1975. The Case for Case Reopened, in P. Cole and J.M. Saddock (eds.), *Syntax and Semantics* 8, New York: Academic Press, 59-81.

Wilkins, D.A. 1976. *Notional Syllabuses*. London: Oxford University Press.

CONTRASTIVE LINGUISTICS AND ITS PEDAGOGICAL APPLICATIONS

TOMASZ P. KRZESZOWSKI
University of Łódź

The origins of contrastive linguistics and contrastive analyses (CA) are connected with didactic considerations. In those earlier stages the aims and methods of CA were different from both the aims and methods of comparative linguistics and of typological linguistics. Unlike comparative linguistics, which emphasises historical and genetic aspects of various languages CA was connected with the synchronic dimension. Unlike typological linguistics, which concentrates on similarities across a number of languages, CA, at least in its earlier stages, concentrated on differences across two languages, the native language of the learner (source language) and the foreign language (target language).

CA as practical realizations of contrastive linguistics were originated in the US and were motivated by a set of psychological premises, but for many years they suffered from the lack of their own independent theory. Although it is possible to conduct contrastive analyses in any theoretical framework, the first large-scale contrastive analyses in America and in Europe were conducted within various kinds of structural linguistic frameworks. The classical three-step procedure of CA in the first step involved a description of L_1, in the second step a description of L_2 (conducted within the same theoretical framework as the description of L_1) and in the third step the comparison proper. CA of the classical format were intimately connected with the theory of the so-called *interference*, first developed by Lado. The theory claimed that the amount of difficulty connected with learning a foreign language is in proportion with the degree of difference between equivalent items of L_1 and L_2. The crucial notion was the notion of *translation equivalence* of systems and constructions established on the basis of linguistic intuition (knowledge of two languages) of competent bilingual informants. Later translation was sharply distinguished from equivalence, the former being identified with performance the latter with competence in two languages. Early CA's were connected with the so-called strong hypothesis, which claimed that through carefully and rigorously conducted CA's it is possible to predict and explain areas of difficulty in FL learning

resulting in errors made by foreign learners. Since experimental research did not confirm a large portion of these predictions, a weaker hypothesis was advanced. It claimed that CA's are useful in *ex post* accounting for errors made by foreign learners. Consequently, error analysis attracted more attention and it was soon discovered that only relatively few errors are due to the interference of L_1, other errors being made independently, due to some intralinguistic or non-linguistic reasons. Due to this error analysis began to flourish as an independent and selfmotivated area of research rather than as a procedure to verify theoretical predictions formulated by CA.

At the same time theoreticians of CA, partly inspired by developments in linguistic theory (transformational grammar) and partly discouraged by the failure of practical applications began to distinguish between pure CA's and pedagogically orientated CA's, each with its own theoretical and practical aspects. *Pure theoretical contrastive studies* have become part of typological linguistics with the main aim in view to construct an adequate model for the comparison of languages. *Practical pure contrastive studies*, which are based on theoretical pure contrastive studies aim at producing an exhaustive account of the differences and similarities between a given pair of languages. *Pedagogically orientated* contrastive studies provide theoretical principles of conducting CA's for didactic purposes and result in writing contrastive pedagogical grammars for the use of learners and teachers of foreign languages.

All kinds of CA's as well as error analysis have flourished in recent years. Pure theoretical research has led to the formulation of the concept of *contrastive generative grammar* (CGG) as a device which enumerates equivalent sentences and constructions in two or more languages and specifies the contrasts which occur in their derivations. The initial postulate of such a theory is that equivalent sentences across languages have identical semantic inputs. In contrast with earlier theories of CA, CGG is thus a *theory of equivalence*, which is associated with bilingual *competence*, and not of *translation* which is a form of *bilingual performance*.

A thorough research in error analysis has led to the formulation of the concept of *interlanguage* as an intermediate competence of foreign language learners. According to this theory errors are interpreted not so much as deviations from the native competence in the target language but as realizations of the learner's competence in interlanguage. The universal character

of some errors is explained in terms of CGG through the mechanism of *premature lexicalizations* of structures which are derivationally very simple as they have not yet undergone syntactic transformations.

Developments in theoretical CA's have been paralleled by developments in pedagogically orientated CA's. General recognition of cognitive approaches as the most valid ones in FL teaching and learning has been a factor promoting research in pedagogically orientated CA's. Principles of writing pedagogical grammars have been reconsidered. One such principle is that a pedagogical grammar must be contrastive as the native language of the learner is an ever present element in the process of learning a foreign language.

Pedagogical grammars differ from pure grammars in a number of other important respects. A pedagogical grammar as a set of statements about the communicative competence of the speaker of the target language covers a broader area than those pure grammars which describe the so-called linguistic competence of language users. Pedagogical grammars are therefore *grammars of use* (or performance) rather than grammars of some abstract linguistic competence. A pedagogical grammar must be based on notional and pragmatic categories, which do not only constitute the necessary *tertium comparationis* for the contrastive descriptions of differing structural realizations of those categories in the two languages, but also they provide the notional framework to be assimilated by the learner attempting to develop communicative competence.

One such grammar has already been written. It is a grammar of English for Polish learners or shortly a Polish-English Grammar (PEG). The structure and the contents of PEG reflect all the basic premises which underlie a pedagogical grammar. The material is not arranged in a didactically valid chronological order, since PEG is not to be studied linearly, but rather it is to be consulted according to the needs of the learner or/and teacher. Nevetherless, it does contain a brief overview of structural differences between Polish and English. The overview serves as a kind of an advance organizer for these learners who begin for the first time to study English in a conscious way. The main core of PEG is devoted to a description of how various notional categories are realized in English in contrast with Polish. All notional categories are subdivided into two large groups: a) *semantico-grammatical* categories, b) *pragmatic* categories, i.e. categories of communication function. The choice of those categories

is based on the model designed by the Council of Europe, called the Threshold Level in a European unit/credit system for modern language learning by adults. The following categories are included: a) the semantico-grammatical categories: time, duration, time relations, sequence, age, frequency, plurality, dimensions, location, direction, possession, roles, deixis, anaphora, cataphora, reference, comparison, and some logical relations; b) pragmatic categories: transmission of information, eliciting information, negation, opinions and convictions, agreeing and disagreeing, suasion, modality, personal emotions, emotions towards others, and conversational postulates.

A special section of PEG is devoted to peculiarities of English syntax, which are discussed against equivalent places of the Polish syntax. Among those peculiarities are: a structural description of parts of speech including function words, noun phrase with a special emphasis on determiners, verb phrase with a special emphasis on operators, interrogative, negative and emphatic sentences, basic word order and deviations from it, gerundial, participial and infinitival constructions, syntactic features of verbs and adjectives, relative attributive clauses, cleft sentences, extraposition, passive voice, group verbs, th-words, the word *it*, contracted forms, grammatical functions of *be*, *have* and *do*.

It is believed that a pedagogical contrastive grammar written in this way is an optimum reference grammar for foreign learners of English. It is one of numerous possible kinds of materials instrumental in learning a foreign language in addition to the textbook proper, batteries of drills and exercises, etc. In this way CA finds its proper place in the overall scheme of FL instruction.

COMMUNICATIVE AND DISCURSIVE COMPETENCE IN INTERACTION

PHILIP RILEY
Université de Nancy

This is a report on a course of twelve lectures given at the First Finnish Summer School of Linguistics.

AIMS

The main aims of the course were

(1) To introduce the participants to the fundamental concepts of Pragmatics, Discourse Analysis and Interaction.
(2) To outline modern research and development in these fields.
(3) To examine the pedagogical implications of this work.

INTRODUCTION

Four types of "Communication Study" were distinguished:

(1) Mathematical models of communication, based on Information Theory and Cybernetics.
(2) Studies of the mass media and vocational training for such professions as journalism, advertising and broadcasting.
(3) Studies of the ways in which social values and skills are transmitted, manipulated and analyzed.
(4) Studies of communication and meaning as constructs of human behaviour.

THE STATUS OF PRAGMATICS

In this section an attempt was made to relate Pragmatics to other areas of linguistic investigation. It was suggested that Pragmatics studies the relationships between language and user, between language and extra-linguistic reality. As such, it forms a sub-section of Linguistics, which is in its turn a sub-section of Semiotics. Within Linguistics, Pragmatics is to be distinguished from Phonology, Grammar and Semantics. Grammar is the study of sentence structure: Semantics is the study of propositions: Pragmatics studies the use of utterances in context. Grammar studies the internal code of language, but Pragmatics concentrates on its external functions.

DISCOURSE ANALYSIS

Discourse Analysis is the analysis of the linguistic aspects of interaction. It is, therefore, a branch of Pragmatics, and its range of study includes the ways in which we create, relate, organise and realise meaning in behaviour.

THE RESOURCES OF DISCOURSE

If we are to describe discourse fully, we must include all message-bearing phenomena, including paralinguistic and non-verbal behaviours. To do so, we need two types of description

(1) *Etic*: collecting raw data

(2) *Emic*: describing the underlying structures.

THE ETIC LEVEL OF DESCRIPTION

It is convenient to use the sensory channels as a basis for formal categorisation: all were discussed and exemplified in some detail:

(1) Gustatory

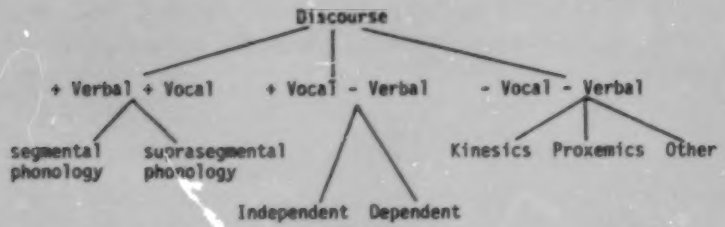
(2) Olfactory

(3) Tactile
- Touching
- Being Touched
  - Attacking
  - Grooming
  - Greeting
  - Caressing

(4) Visual
- Adaptors
- Proxemics
- Kinesics
  - Physique
  - Facial expression
  - Gesture
  - Posture
  - Orientation

(5) Acoustic ("paralanguage")
- Independent elements
- Dependent elements
  - Amplitude
  - Pitch
  - Tempo
  - Articulatory setting
  - Tension set
  - Phonational register
  - Continuity
  - Hesitation

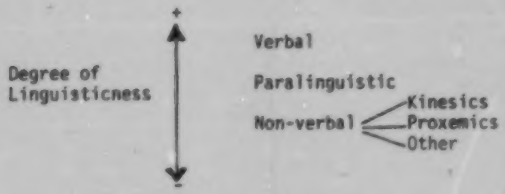
This gives us three main components:



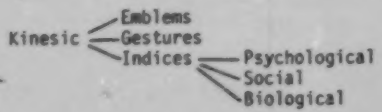
Since these components are terms in a system, they are of equal importance in communication. An *act of communication* is any of, or any combination of, these three components. Speech acts are simply acts of communication realised through the verbal component.

THE EMIC LEVEL OF DESCRIPTION

Using the *scale of linguisticness* (see appendix 1) it is possible to relate the three components in the following way:



Similarly, kinesic behaviours can be subdivided thus



This is to be understood as a cline, going from items which are arbitrary, conventional and easily replicated or expressed in words to those which are not. Indices - behaviours which give information about the individual himself - are for the moment excluded from our inquiry.

Functional categories of emblems and gestures. Unlike previous work in this field, this model relates behaviours to functional, not anatomic, categories. On the basis of research, the following categories have been found to be capable of consistent application:

Kinematopoeia
Deictics
Gestures having illocutionary force
Turn-taking signals
Attention signals
Address signals

Each category was taken for exemplification and discussion.

A MODEL OF DISCOURSE

Address is a very powerful tool for the description of interaction, since it allows us to describe discourse networks in groups above the dyad (see Appendix 2) as well as accounting for discursive embedding (see Appendix 3). The existence of behaviours whose sole function is the regulation of the interaction leads us to posit a "Three-way" model of discourse:

In this model, we distinguish three components:

Realisations (R)
Communication (C)
Discourse (or Rhetorical) structure (D)

The problem of defining acts of communication in terms of their position in the discourse is thereby resolved to a considerable extent.

ROLES

Roles are defined in terms of social rights and duties. We may distinguish between *social roles* (tenant, husband, employee, etc.) and *linguistic roles*. There are three types of linguistic role:

Interactive (Speaker, Addressee and Hearer)
Communicative (Persuader, Inviter, etc.)
Discursive (Participant, Chairman, Judge, etc.)

Many social roles imply linguistic roles: "teacher" is one of the most striking, and an example of teacher discourse was taken for more detailed analysis. (See Appendix 4)

PEDAGOGICAL IMPLICATIONS

If the acquisition of communicative rather than linguistic competence is given priority as a learning aim, teaching methodology will have to be adapted correspondingly. Language-learning will have to become meaningful: This will probably entail an increase in such activities as Simulations, Role-playing and Games.

Separate *progressions* for the acquisition of the morpho-syntax and communicative skills will be needed, since language functions are not in a one-to-one relationship with grammatical structures.

Comprehension could also be strictly separated from expression, allowing a far more rapid development of that skill. Our ignorance of the rules and realisations of discourse structure will oblige us to use *authentic materials*.

Performance features, such as hesitation and dislocation, irrelevant grammatically, can be shown to be highly communicative and will consequently receive increased attention.

The use of *situation* as a basis for progression will be replaced by a progression based on language functions.

Criteria for *Correction* and *Evaluation* will have to be revised to meet the new learning objectives. Grammatical correctness will have a lower priority than communicative efficiency.

The *role of the teacher* will become less directive, though demands on his/her creativity will be greatly increased. The traditional "class" will fragment into pairs and groups, to allow of interaction without teacher interference. The *exchange* will become the optimal unit of learning.

But language-learning will remain hard work, and acquisition of vocabulary, morphology and syntax will still be necessary: the communicative approach is an addition to language-teaching methodology, not a solution to all its problems.

A video-recording of an experimental course in oral English for beginners was shown. The film tried to demonstrate and suggest ways in which

the above methodological requirements might be put into practice.

PRACTICAL WORK

An analysis of *written* and *spoken* texts (Appendices 5 and 6) was carried out and the results contrasted. As we pass from texts which are oral, spontaneous and interactive to those which are written, prepared and non-interactive, propositional content becomes the dominant factor in discursive structuration. The *sentence* is a unit of written, not spoken, discourse.

BIBLIOGRAPHY

Abercrombie, David. 1956. Gesture, *Problems and Principles in Language Study*, Longman.

Abercrombie, David. 1965. Conversation and spoken prose, *Studies in Phonetics and Linguistics*, Oxford University Press.

Allen, J.P.B., and P. Van Buren. 1971. *Chomsky:selected readings*. Oxford University Press.

Allport, Gordon W., and Philip E. Vernon. 1933. *Studies in Expressive Movement*, Macmillan.

Argyle, Michael. 1969. *Social Interaction*, Methuen.

Argyle, Michael. 1973. (ed.) *Social encounters: readings in social interaction*, Penguin.

Barker, Roger G. 1963. *The stream of behaviour as an empirical problem*, New York.

Birdwhistell, Ray L. 1970. *Kinesics and context: essays on body motion communication*, Philadelphia.

Bellotti, Elena Gianini. 1973. *Du coté des petites filles*, Editions des Femmes.

Bernstein, B.(ed.). 1972. *Class codes and control*, Routledge and Kegan Paul.

Brazil, D. 1976. *Discourse intonation*, Birmingham University Monograph on Discourse (ed. Coulthard, M.).

Carter, M.D. 1971. *An introduction to mass communication*, Macmillan.

Chomsky, N. 1965. *Aspects of the theory of syntax*.

Critchley, Macdonald. 1939. *The language of gesture*, London.

Crystal, David. 1969. *Prosodic systems and intonation in English*, Cambridge.

Dittman, Allen T. 1972. *Interpersonal messages of emotion*, New York.

Duncan, Starkey, Jr. 1972. Some signals and rules for taking speaking turns in conversations, *Journal of Personality and Social Psychology*.

1973. Towards a grammar for dyadic conversations, *Semiotica*.

Efron, D. 1972. *Gesture, race and culture*, Mouton, The Hague.

Eisenberg, Abne M., and Ralph R. Smith. 1971. *Nonverbal communication*, Indianapolis.

Ekman, Paul. 1972. Universals and cultural differences in facial expressions of emotion, James Cole (ed.) *Nebraska Symposium on Motivation*, Lincoln.

Ekman, Paul, and Wallace V. Friesen. 1969a. Nonverbal leakage and clues to deception, *Psychiatry: Journal for the study of interpersonal processes*.

1969b. The repertoire of nonverbal behaviour: categories, origins, usage and coding, *Semiotica: Journal of the International Association for Semiotic Studies*.

Ekman, Paul, and Wallace V. Friesen and Pheobe C. Ellesworth. 1972. *Emotion in the human face: guidelines for research and an integration of findings*, Pergammon Press, New York.

Fishman, J.A., (ed.). 1971. *Advances in the sociology of language*, vol.1., The Hague.

Giglioli, P.P. 1972. *Language and social context*, Penguin.

Goffman, Erving. 1959. *The presentation of self in everyday life*, New York, Doubleday.

1963. *Behaviour in public places*, Free Press.

197 . *Relations in public*, New York, Basic Books.

Gumperz, John J., and D. Hymes. 1972. *Directions in sociolinguistics: the ethnography of communication*, Holt, Rinehart and Winston.

Halliday, M.A.K. 1961. Categories of the theory of grammar, *Word*, vol. 17.

1973. *Explorations in the functions of language*, London.

Hoggart, R. *The uses of literacy*, Penguin.

Holec, Henri. 1973. L'illocution: problématique et méthodologique *Mélanges Pédagogiques*, CRAPEL, Université de Nancy, France.

Holec, Henri. 1975. L'approche macro-linguistique du fonctionnement des langues et ces implications pédagogiques: role du visuel, *Mélanges Pédagogiques*, CRAPEL, Université de Nancy, France.

Hymes, Dell H. 1964. *Language in culture and society: a reader in linguistics and anthropology*, New York.

1971. *On communicative competence*, University of Philadelphia.

La Barre, Weston. 1964. Paralinguistics, kinesics and cultural anthropology, Thomas Sebeok, et al., (eds.) *Approaches to Semiotics*.

Labov, W. 1972. *Sociolinguistic patterns*, Philadelphia.

Laver, J. 1968. Voice quality and indexical information in *British Journal of disorders in communication*, 3.

Laver, J., and S. Hutcheson. 1972. *Communication in face-to-face interaction*, Penguin.

Lawton, D. 1968. *Social class, language and education*, Routledge.

Malinowski, Bronislaw. 1939. *The language of magic and gardening*, Vol. II, *Coral gardens and their magic*, Indiana University Press, 1965.

Mauss, M. 1936. Les techniques du corps, *Journal de la psychologie*, 32.

McLuhan, M. 1964. *Understanding media*, Sphere.

Mehrabian, Albert. 1972. *Nonverbal communication*, Chicago.

Ogden and Richards. 1923. *The meaning of meaning*.

Poyatos, Fernando. 1976. *Man beyond words*, New York.

Pride, J.B. 197 . *The social meaning of language*, Oxford University Press.

Pride, J.B., and J. Holmes, (eds.). 1972. *Sociolinguistics*, Penguin.

Raisbeck, G. 1963. *Information theory: an introduction for scientists and engineers*, M.I.T.

Riley, P. 1975. Teaching communicative competence within a restricted discourse: a report on an experiment. CILA, Switzerland.

1976a. Creativity and rule-governed behaviour, Goethe Institut/British Council Seminar - (forthcoming).

1976b. Communicative and discursive functions of non-verbal communication, *Mélanges Pédagogiques*, CRAPEL, Université de Nancy.

1977. Discourse networks in classroom interaction, BAAL Seminar, Bath, (forthcoming).

Robinson, W.P. 1972. *Language and social behaviour*, Penguin.

Searle, R.L. 1969. *Speech acts: an essay in the philosophy of language*, C.U.P.

Sinclair, J., and M. Coulthard.1975 . *Towards an analysis of discourse*, C.U.P.

Stalnaker, R.C. 1972. Pragmatics, Davidson and Harman (eds.) *The semantics of natural language*.

Sudnow, D. 1972. (ed.) *Studies in Social Interaction*, New York.

Vine, Ian. 1970. Communication by facial-visual signals: a review and analysis of their role in face-to-face encounters, *Social Behaviour in Birds and Mammals - Essays on the Social Ethology of Animals and Man*, New York.

Von Cranach, M., and I. Vine. 1970. *Non-verbal behaviour and expressive movements*, New York.

1973. *Social communication and movement*, New York.

Vygotsky, L.S. 1934. *Thought and language*, M.I.T. Press.

Whorf, B.L. 1956. *Language, thought and reality*, M.I.T. Press.

Wiener, N. 1961. *Cybernetics: or control and communication in the animal and the machine*, M.I.T. Press.

APPENDIX 1

Design features of human language (Thorpe/Hockett) Hinde(*Non-Verbal Communication*; C.U.P.)

1. Vocal-auditory channel
2. Broadcast transmission and directional reception
3. Rapid fading
4. Interchangeability (adults can be both transmitters and receivers).
5. Complete feedback ('speaker' able to perceive everything relevant to his signal production).
6. Specialisation (energy not important but trigger effect is).
7. Semanticity (association ties between signals and features in the world).
8. Arbitrary (symbols/abstract)
9. Discreteness (repertoire discrete, not continuous).
10. Displacement (can refer to things remote in space and time).
11. Openness (new messages easily coined).
12. Tradition (conventions passed on by teaching and learning).
13. Quality of patterning (signal elements meaningless, pattern combinations meaningful).
14. Prevarication
15. Reflectiveness (ability to communicate about the system itself).
16. Learnability (speaker of one language can learn another).

APPENDIX 2

(1) X T'as vu '2001'?

(2) Y Ben ..... non

(3) X Toi ?

(4) Z Moi non plus

	1	2	3	4
X	S	A	S	A
Y	A	S	H	H
Z	H	H	A	S

Legend : 1,2,3,4 - Utterances in serial order

X,Y,Z - Participants

S - Speaker

A - Addressee(s)

H - Hearer(s)

APPENDIX 3

A. (1) Would you like to come round for dinner tonight?

(2) Yes, I'd love to.

(Inviting - Accepting)

B. (1) Would you like to come round for dinner tonight?

(2) What time?

(3) Oh, about eight.

(4) Yes, I'd love to.

Communicative structure :		Discursive structure :
(1) Inviting	---------	Opening
(2) Requesting information	--------	Response
(3) Informing	--------	Opening
(4) Accepting	--------	Responses

APPENDIX 4

1 Teacher: Right ... the bottom of the page, then ... whose turn is it? Mme X?

2 Mme X : Is my turn? What -

3 Teacher: Is it my turn?

4 Mme X : Is it my turn?

5 Teacher: Good. Yes, I think it was.

6 Mme X : What means 'the way'?

7 Teacher: Anyone?

8 M.Y. : le chemin, montrer le chemin.

9 Teacher: le chemin, right, good.

10 Mme X : Can you tell me the way to Victoria Station, please?

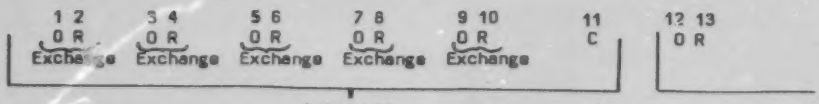
11/12 Teacher: Fine ... M.Z?

13 M.Z. : Certainly, it's down there, on the right.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
Teacher	S	A	S	A	S	A	S	A	S	A	S	S	A
Mme X	A	S	A	S	A	S	H	H	A	S	H	H	H
M. Y	H	H	H	H	H	H	A	S	H	H	H	L	H
M. Z	H	H	H	H	H	H	A	H	H	H	H	A	S

Legend : 1,2,3, etc. - turns in serial order
S - Speaker
A - Addressee(s)
H - Hearer(s)

Discursive structure:



	1	2
Mme.X	S	A
M. Z	A	S

1. Can you tell me the way to Victoria Station, please?

2. Certainly, it's down there on the right.

APPENDIX 5

EUROPE UNDER PRESSURE

[1]THE ECONOMICS of the mid-1970s are creating a special kind of hell for governments and politicians throughout Western Europe. [2]The staggering decline of the British pound is only the most dramatic sign of the trouble, and it isn't confined to Britain. [3]Over the last two decades all the Western European countries have built expensive structures of social benefits and security, based on the assumption of strong economic growth. [4]Now they have begun to realize that growth is unlikely to continue at a rate capable of sustaining these benefits, or the accustomed levels of high employment. [5]They are all trying to steer resources away from personal consumption and into productive investment. [6]That means cutting the public deficits.

[7]The public begins to feel the pain immediately, as families' purchasing power drops. [8]But the results of greater stability and higher investment will take years to develop - and governments under duress are not apt to last that long. [9]Britain has been under severe wage controls for 16 months, imposing a calculated drop in living standards on the whole country. [10]Italy and France have embarked on their own austerity programs in recent weeks. [11]The reasons for these unwelcome and onerous policies are all but incomprehensible to most citizens. [12]From a technical point of view, it was a sudden rise in prices of raw materials and fuel - most spectacularly, oil - that revealed the frailties of a prosperity very rapidly acquired in the 1960s. [13]But the citizen sees it as new taxes and higher prices that are taking away some of the affluence that he thought he had already earned. [14]The effect is to sharpen all the old quarrels over distribution of wealth and benefits. [15]That strengthens the left in most of these countries.

[16]The first results of Europe's new economics have not been terribly encouraging. [17]By this time, Britain had hoped to be riding into a strong recovery led by an export boom. [18]But the latest three months' figures show that British exports have, in fact, actually been falling. [19]The Italian inflation rate is still rising and the government's attempts to cut consumption through price increases will, at first, make it rise still faster. [20]That foreshadows a further drop in the value of the lira next year. [21]Even the immensely powerful and stable West German economy seems unlikely to do as well next year as its managers had hoped.

[22]The European Common Market has set a target of 5 per cent growth a year for the next five years - the pace, its experts calculate, that is necessary to bring unemployment down to the levels that the governments consider tolerable. [23]But in the capitals the economists are beginning to pass the word up to the cabinets that, for the nine countries of the Market, a rate of 5 per cent a year is highly improbable. [24]Officials are beginning to discuss, quietly, the prospect of learning to live indefinitely with unemployment just about where it is now - the highest in a generation.

[25]Every country has its own definition of social justice. [26]When people think that they are being treated fairly, by their governments and by each other, they respond to public decisions in ways that help make policy work. [27]Germany is a good example of the principle.

[28]But if people's sense of justice is violated, they react in ways that will defeat even the sharpest of economic policies. [29]If working people genuinely think that they are being exploited, they carry on a guerrilla

warfare of strikes and demonstrations.[30] If people with money expect to be pillaged by a hostile government, they hide it instead of investing it.
[31] There are a good many examples of that kind of thing in countries like Italy, France and Britain.[32] That is why those governments have to go cautiously now in cutting social benefits.

[33] There is a message here for the United States, which is pressing the debtor countries to cut their inflation rates and reduce their deficits.
[34] It is necessary, but it requires a great exercise of tact - not always an American virtue.[35] Too little pressure risks that some of the Europeans will abandon austerity in all but name.[36] Too great a pressure, and there is a much more serious risk that governments will collapse.

[37] The United States needs to keep it in mind that the European economy tends to follow ours.[38] When our recovery from the recession goes into a long pause, as it has done in recent months, the recovery in Europe is suddenly thrown into great doubt.[39] If the American economy should not begin to pick up momentum very soon, the most severe effects would not be here but in Western Europe, in countries that are struggling to regain their balance.
[40] This country's domestic economic strategy is also, inadvertently, the most important element in its foreign policy for Europe.

1 POSITING — Inform

2 exemplification

3-6 POSITING (Explanation)

3 Positing

4 Positing (opposition to 3)

5 consequence

6 characterization (reformulation)

7 consequences (opposition)

8

9 exemplifications

10

11 POSITING

12 explanation (opposition)

13

14 consequence

15 consequence

16 POSITING

17 Exemplification (opposition) — Prove

18

19 exemplification — Prove

20

21 exemplification

22-24 exemplification

25 POSITING — Assert

26 POSITING

27 exemplification

28 POSITING : opposition to 26

29 explicitation

30 explicitation

31 exemplification

32 consequence

33-34 POSITING — 33-36 Consequence — Advise

34 commentary

35 explicitation

36

37 POSITING

38 Exemplification

39 exemplification

40 POSITING conclusion

The economics of the mid-1970s are creating a special kind of hell for governments and politicians throughout Western Europe. Over the last two decades all the Western European countries have built expensive structures of social benefits and security based on the assumption of strong economic growth. Now they have begun to realize that growth is unlikely to continue at a rate capable of sustaining these benefits or the accustomed levels of high employment. They are all trying to steer resources away from personal consumption and into productive investment. That means cutting the public deficits. The reasons for these unwelcome and onerous policies are all but incomprehensible to most citizens. The first results of Europe's new economics have not been terribly encouraging. Every country has its own definition of social justice. When people think they are being treated fairly, by their governments and by each other, they respond to public decisions in ways that help make policy work. But if people's sense of justice is violated, they react in ways that will defeat even the sharpest of economic policies. There is a message here for the United States, which is pressing the debtor countries to cut their inflation rates and reduce their deficits. That is necessary, but it requires a great exercise of tact - not always an American virtue. The United States needs to keep it in mind that the European economy tends to follow ours. This country's domestic economic strategy is also, inadvertently, the most important element in its foreign policy for Europe.

APPENDIX 6A

CAPES

SHORT STORY

ORAL EXAMINATION SIMULATION (4)

THE DAUGHTERS OF THE LATE COLONEL by K. Mansfield

[C. Hardy - P. Riley]

PR. Right Miss Hardy, well I'd like you to begin simply by telling me the title and the author of the story you're going to talk to us about.

CH. Well, the story I've chosen is "The Daughters of the Late Colonel" by Katherine Mansfield- erm I think in this story we can pick out a general theme an attitude that is common to most of Katherine Mansfield's stories, that is she doesn't exactly treat a certain dramatic event but she rather tends to pick out or people's reactions to an event that has already happened, erm. In this case it's the death of the Colonel, the father of the two daughters who are portrayed, Josephine and Constantia erm the story opens a week after the Colonel has already died or so the daughters have got over the initial shock of the death and we now have or a portrayal of their reactions or after this week erm in fact I think "reaction" is the wrong word to use because they don't really react, they they're still in a state of shock they can't really believe that father has died erm - death obviously then is the principal theme I would say although it's it's never really referred to directly all the way through we have these sort of little euphemisms erm the Colonel had obviously been ill for a long time before he died and the strain had lingered or he'd obviously been a very tyrannical father erm so his death is referred to as "the strain" they say "the strain was over" as c-onposed to "father has died" erm there's a very amusing little scene in the middle of the story where we see his actual death. The two daughters are called in as he's about to die or and we have the image of the father lying there purple in the face and he just opens one eye and glares at them erm I think this has a lot to do with the daughters reaction, they both comment that had he opened just two eyes it would have been so easier to recount to people or Josephine the elder of the daughters who tends to be more practical and down-to-earth comments on this particularly it's er she that answers all the letters of consolation and she says "Oh how much easier it would have been to say to people 'how we miss our dear father' had he only opened two eyes". Erm the parish priest comes round to visit them and says er "I trust the end was peaceful" and yet both daughters feel that er this one eye that opened was from from peaceful. Erm - I don't really think there's much symbolism in the play in the s- st- short story rather, sorry, except perhaps that the father symbolised a stinting effect on the two girls' lives. I say "girls" because they are portrayed rather as adolescents. The father was such a tyrant that he seems to have stunted their m-mentality in middle adolescence or they even giggle in bed after lights are out talking about their father's death they giggle about it they can't quite accept it erm afterwards when they go into his room wi- they were never allowed into his room when he was alive or they creep in feeling like burglars and almost imagine father's still there in the wardrobe ready to leap out or something - erm er--

PR. You said that er you didn't really feel that there was very much e-symbolism in the story. The where would you say the force, the concentration, the strength of the story lies then rather in the characterisation or or in this amusing tone or..?

CH. Yes, the characterisation I think the way we're shown how these girls react or rather fail to react, as I said, to the father's death erm the feeling they have that he has somehow spoilt their whole lives. I refer to them as "girls" all the way through but in fact they are maiden ladies. We realise this when erm their their young nephew Cyril comes to visit he he he frequently comes to tea and this is a rare treat for the the old aunts and er in this in this particular little scene we we realise that they are in fact old maiden ladies yet without this scene you get the impression that they are er adolescent schoolgirls erm the death of the fa - father then then provides a release for them, they're at last free to do just what they want without having this old tyrant thumping his stick but er because they are stunted in this sort of middle adolescent-age they no longer they no longer have the power to make decisions.

- 2 -

PR: The does one get the feeling that it's too late - the death has come too late?

CH: Yes, exactly, yes em even at they have a young maid, Kate, who is really insolent and bad-mannered but they can't even take the decision to dismiss her. They realise that now that father's dead they could quite easily dismiss young Kate and prepare their own meals but em Constantia wants Josephine to do it Josephine wants Constantia to do it and neither will be the first to just make such a simple decision as that.

PR: Yes yes. You said or at the beginning that - this seemed in some ways to be a typical Katherine Mansfield story. Now, how is it typical?

CH: Well, as I said, in that she doesn't present one event around which the story is centred, no dramatic nothing happens if you like. It's already happened, the father's already dead so just have these sort of faindly pastel-coloured characterisations almost - built up with little touches, bit like an impressionist picture if you like em the characters gradually come to life.

PR: Yes

CH: or you know there's no description no physical description and then a mental description, it's just little comments they make, little touches that generally gives an impression of the character - erm -

PR: Did you enjoy the story?

CH: Yes, I really enjoyed it. I found it amusing. The funny little things they say, they way they react or Josephine for example when thinks they perhaps ought to dye their dressing gowns and slippers black because she thinks it's a bit silly, to err, keep up this appearance of sincerity outside and yet when they're at home you know, appear not to be shocked. I found that very amusing erm. There's quite an amusing scene also with the the old nurse who had nursed father through his illness, who turns out to be quite an old harridan, the girls again don't know how to dismiss her they they know that they no longer need her but they they just don't know how to say it they they've never had to make decisions, it's always been father there saying "Do this, do that, don't do this, don't do that", and well that's it, they're just incapable of making any decis-decision of their own, and oh, wonders how they're going to make out in fact.

PR: Yes or at the end of the story how is one left to feel about what will happen then?

CH: The end of the story again is quite amusing as one of the sisters starts to speak and the other interrupts her unconsciously and or Josephine the elder says "Well, carry on Constantia, what were you going to say?" and Constantia says "No no, Jug, after you". And in the end they both say"well I'd forgotten what I was going to say". Neither wants to be the first to say what perhaps was in the back of their minds i.e. "Thank goodness father's dead!", which is the feeling through the whole story but neither will say it.

PR: Good. Well, thank you very much, I think we'll move on to the grammar part of the examination.

CH: All right.

APPENDIX 6B

1er Cycle
Phonétique Anglaise I CLO 1

A Hello - where do you hail from - you're on
B Je ne sais pas s'il a commencé
A Yes he has
B Has he started
A Yes
B It's all systems go is it - where do I come from - um - in the
A +Yes +Yes
B Black Country - you know where Birmingham is -
A +Yes - Keele
B No - well - ( ) university I went to Manchester -
A +Ah
B Manchester University - why where were you
A Liverpool — but I come from Manchester - but I come from Manchester
B +Liverpool +Ah
B You come from Manchester - whereabouts
A Didsbury
B Oh well — I lived in West Didsbury for a - a - at the start — +Lapwing Lane
A +d'you know it well +whereabouts
B you know where the Midland Hotel is - ( )
+Yes
A Oh I know Lapwing Lane — ha ha ha
B Yes — it's um the stop right um the house right outside the bus-stop I lived at when I first went up - and um I moved out fairly rapidly
+Yes
because it was really dilapidated — there were about twenty of us i as well so I got out as soon as possible actually — and moved into hall
A +mm mm +you +you knew Sutcliffe then did you
B Yes - oh yes yes yes
A Yes I had Sutcliffe - cough
B Did you
A Yes
B What i your a-a-a

A In the finals - for the oral
B Um um - 'cos they all swop and change like that don't they
A +Yes that's right - yes
Who did you have
B I had uh - d'you know Lough - Lough who wrote ( ) France in
+Yes
the eighteenth century - in the seventeenth century - I had him — um-
+ Yes +Yes
of course I'd read his books but I - I'd done my theses on Mercier
who's an eighteenth centurist ( ) writer
A +of course you do theses don't you
B Yes — well - it's only a mini one - about 15'000 words
A +( ) oh we don't
do things like that and uh —( ) he's pretty hopeless really- his
French struck me as moderately abominable and uh —
B +Well Sutcliffe isn't
the best of the best is he Is he not
A I don't think so - he's quite
B +( ) +I've never heard him speak French although
I had him for prose and uh he never used to speak to us at all - he's
the most extraordinary ( )
A Do you smoke
B N-not really — but I think I might have one just to help uh pass the
time away - something to do with my hand
A Hang on — got a match somewhere — yes when I find it
+you got a light
B You got some fire
A I have some fire ha ha ha as the saying goes - how long have you been
here
B I came - I got here last night half past nine
A Good God
B How about you
A Six weeks
B Um - well I thought about - thank you - about doing that - swing across
early but I hadn't got enough money so I - I was working till a fort-
night ago in a factory.
A Ah - well I had that problem but - my cousin who lives here said that

he'd found me some work So I thought right - great Yes
Yes French cousin
I thought right - leave England - set up in France straight away - g
um yes
here and there was no work Ha ha ha - so uh
B Do you know the town a bit already then - you've found somewhere to live - um
A Have you found - you haven't found anywhere
B No- well I'm staying at- um-
staying with a couple and their - well their little daughter
yes
B who - well she's still a student here -- he's finished his degree and uh - they were respectively - he was a lecturer at Manchester and she was an assistant in one of the Manchester suburbs and I met them last
ah
year - ( ) and they offered to uh - they said last year- well uh- when they found out I was coming here they offered to put me up when I first got here offered to meet me an- and as I thought that would be the best possible solution from my point of view and as long as I don't stay too long I don't feel
A Are you going to look for a little flat or something
B Well I shall obviously- yes- I want to move out as quickly as possible- cough
I should like to- you know- in the next week- if I can
Yes- are you mobile
find something No
A You're not mobile 'cos I was going to say I know somewhere if you're mobile
No
Why- is it a long way out then
A Quite a long way
B Mm
A At least it's three —two three kilometres out- it's rather nice though
B I could conceivably walk that far-
Yes- there's a bus anyway
it's not impossible if I had a mobylette or a bicycle
A Yes- but it's a nice little place- it's in a chateau
Yes

B Is it

A Yes- with minarets and towers and all sorts of funny things--
*ah
it's where I'm moving out of ha ha ha

B Why- you moving out to be nearer the

A Well- no- but I intend to stay in France and I've found a little flatt so

*I see yes

A I thought well- I may as well—

B Are you married or engaged or anything
*No

A Well I don't know

B Ah- I see — these problems arise don't they
*ha ha ha

A True

B I left France in that state as well — yes- Stephen- Stephen Day

A Stephen

B With a ph

A With a ph- I'm— Roselyn- but everybody calls me Lynon

B Lynon

A Yes

B ( ) They call you Lynon over here or back home

PAINOSTA JA INTONAATIOSTA

KALEVI WIIK
Turun yliopisto

Painoa ja intonaatiota tarkastellaan kielentutkimuksessa pääasiallisesti kahdelta eri kannalta: (1) mitä paino ja intonaatio ovat ja (2) mihin tarkoituksiin painoa ja intonaatiota kielissä käytetään. Keskityn tässä yhteydessä lähinnä jälkimmäiseen kysymykseen.

Paino ja intonaatio voidaan ensin jakaa kahtia: sanojen pituisia puheen jaksoja koskevaksi *sana*painoksi/*sana*intonaatioksi ja sanaa pitempiä jaksoja koskevaksi *lause*painoksi/*lause*intonaatioksi.

Sanapainolla/sanaintonaatiolla on lähinnä kaksi tehtävää, (1) paradigmaattinen ja (2) syntagmaattinen: Paradigmaattinen sanapaino/sanaintonaatio auttaa erottamaan sanoja toisistaan (esim. engl. *billow - below* ja ruotsin *anden*); syntagmaattinen sanapaino/sanaintonaatio auttaa kuulijaa sijoittamaan sanarajat oikeisiin paikkoihin (esim. suomalainen tajuaa sanarajan pääpainollisen tavun edelle).

Lausepainolla on kolme tehtävää: (1) osoittaa lauseen konstituenttirakennetta, (2) osoittaa, mikä lauseessa on vanhaa tietoa (teema), mikä uutta tietoa (reema) ja (3) osoittaa kontrastia eli emfaasia. Lauseintonaation tehtävät taas ovat seuraavat kolme: (1) osoittaa lausetyyppiä (monissa kielissä esim. kysymyslauseissa on erilainen intonaationkulku kuin väitelauseissa), (2) osoittaa lausetta laajemman jakson, lähinnä kirjan kappaletta vastaavan tekstijakson konstituenttirakennetta (samaan tekstijaksoon kuuluvien lauseiden yhteenkuuluvuuden kiinteyttä ja höllyyttä) ja (3) osoittaa puhujan (emotionaalista/affektiivista/attitudinaalista) suhtautumista sanottavaansa (esim. hänen ironista, vähättelevää, vaativaa jne. asennoitumistaan). Keskityn seuraavaksi vain lausepainon kolmen tehtävän, konstituenttirakenteen, teema-reema -suhteiden ja kontrastin tarkasteluun.

(1) *Konstituenttirakenteen* vaikutusta painoon voidaan havainnollistaa lukusanoilla. Esim. lukusanojen *neljäsataa* (400) ja *sataneljä* (104) painonkulut ovat vastaavasti 12 ja 21: vahvempi paino sijoittuu vasemmanpuoleiselle sanalle, jos luvut on kerrottava keskenään (400 = 4 x 100), mutta

oikeanpuoleiselle sanalle, jos luvut on laskettava yhteen (104 = 100 + 4). Samat säännöt koskevat myös muita sanoja kuin lukusanoja: vahvempi paino sijoittuu vasemmalle yhdyssanoissa (esim. *Uusikaupunki* = 12), oikealle itsenäisissä sanoissa (esim. *uusi kaupunki* = 21). Useampisanaisten lukusanojen painonkulut saadaan määrätyiksi siten, että ko. sääntöjä sovelletaan ensin sisäisimpien sulkeiden välissä oleviin lukuihin, sitten yhä ulompien ja ulompien sulkeiden välissä oleviin lukuihin; näin esim. kolmisanaisten lukusanojen *sataneljäkymmentä* (140) ja *neljäkymmentäneljä* (44), joiden konstituenttirakenteet ovat (100 + (4 x 10)) ja ((4 x 10) + 4), painonkuluiksi saadaan vastaavasti 213 ja 231. Samalla menetelmällä voidaan johtaa ei-lukusanojen painonkulkuja; esim. yhdyssanalle *ylityönjohtaja* saadaan painonkuluksi joko 132 tai 123 sen mukaan, onko yhdyssanan konstituenttirakenne ((*yli työn*) *johtaja*) vai (*yli* (*työn johtaja*)); vastaavasti esim. sanajonot *hyvä työmies* ja *työmiehen vaimo* saavat painonkulut 213 ja 231 (vrt. näiden sanajonojen konstituenttirakenteita ja painonkulkuja lukusanojen 140 ja 44 vastaaviin). Samoilla menetelmillä voidaan saada määrätyiksi kokonaisten lauseidenkin painonkulkuja; esim. lause *Pekka osti uuden auton* saa näin painonkulun 2341.

(2) *Teema-reema -suhteet* vaikuttavat usein ristiin konstituenttirakenteen kanssa; tämä heijastuu painonkuluissa esim. siten, että sanajonossa *pieni palkka* voi toisinaan sana *pieni* saada enemmän painoa, toisinaan taas sana *palkka*: kumpaa painonkulkua kulloinkin käytetään, riippuu siitä, mikä lauseessa on uutta, mikä vanhaa informaatiota (esim. *Hänellä on pieni palkka* (12), *mutta kyllä se siitä vähitellen paranee.* ja *Hän luuli, ettei hänelle makseta työstä mitään, mutta kyllä siitä hänelle pieni palkka* (21) *maksetaan.*) Pääsääntö on se, että reema saa enemmän painoa kuin teema. On myös mahdollista, että on otettava huomioon, ei ainoastaan kahtiajako teemaan ja reemaan, vaan mutkikkaampi uuden tiedon määrän välittymisen asteikko. Tällöin siis painoa saisivat aina enemmän ne sanat, jotka välittävät enemmän uutta informaatiota.

Teema-reema -suhteiden kannalta mielenkiintoisia ilmiöitä ovat mm. substantiivien definiittisyys ja verbien faktiivisuus. Esim. lauseessa *Pekka osti auton* (ruots. *en bil*) sana *auton* on tavallisesti varsin painollinen, mutta jos kysymyksessä on teemaan kuuluva (esim. äsken mainittu *auto*), tämä sana on huomattavasti painottomampi (*Näin eilen erinomaisen auton.*

Pekka osti auton. (ruots. *bilen*)). Samoin esim. virkkeissä *Pekka tietää, että Maija on maisteri* ja *Pekka arvelee, että Maija on maisteri* on tavallisesti erilainen painonkulku, koska *tietää* on faktiivinen, *arvella* eifaktiivinen verbi. Sekä substantiivien definiittisyydessä että verbien faktiivisuudessa on selvästi kysymys samasta; siitä, mitä pidetään tilanteessa tuttuna tietona, mitä uutena tietona.

(3) *Kontrasti* vaikuttaa painoon siten, että korostettava sana saa erittäin voimakkaan painon ja samalla sen ympäristössä olevat muut sanat menettävät painoaan; esim. *Pekka OSTI auton (hän ei varastanut sitä).* tai *Pekka osti AUTON (ei moottoripyörää).* Tällaisissa tapauksissa virkkeen merkitykseen sisältyy aina selvä presuppositio; esim. jälkimmäistä esimerkkivirkettä lausuessaan puhuja oletti tunnetuksi sen, että *Pekka osti jotakin*, auki on vain se, mitä *Pekka osti.*

Ne kolme tekijää, konstituenttirakenne, teema-reema -suhteet ja kontrasti, joiden nähdään vaikuttavan lausepainoon, muodostavat tiettyjä hierarkioita. Niinpä sellaisissa tapauksissa, joissa näiden kolmen tekijän odottaisi vaikuttavan ristiin, kontrastin vaikutus on aina voimakkaampi kuin muiden; teema-reema -suhteiden vaikutus on puolestaan voimakkaampi kuin konstituenttirakenteen. Vastaava hierarkia on löydettävissä myös semanttiselta puolelta: kontrastiin sisältyy aina eniten sellaista tietoa, joka presupponoidaan tunnetuksi; teema-reema -suhteissa supponoidaan vähemmän tunnetuksi; niissä tapauksissa, joissa konstituenttirakenne yksinään pääsee määräämään painonkulun, ei presupponoida mitään tunnetuksi. Pääsääntö on siis seuraava: mitä enemmän virkkeessä esiintyvistä osista presupponoidaan tunnetuiksi, sitä enemmän painotetaan virkkeessä esiintyviä muita osia.

CONTEXTUAL ACCEPTABILITY AND TEXTUAL FIT

NILS ERIK ENKVIST
Abo Akademi

Elicitation experiments have usually measured acceptabilities of single uncontextualized sentences. As long as they do so, they fail to reveal one of the important dimensions of sentence structure, namely, 'textual fit'. The form of a sentence in context is always affected by its textual and situational envelope and by the speaker's or writer's text strategy. One common text-strategic principle is to begin a sentence with old or given or otherwise familiar information, and to place new information towards, or into, the end of the sentence. To make it possible to arrange the linear progression of the text to harmonize with such strategic principles, languages offer a number of devices. One is the choice of one from a set of lexical converses, as in

John bought the car from Peter.
Peter sold the car to John.

Another type of device consists of syntactic modification involving more than a mere change in linear order, for instance agentful passivization:

John bought the car.
The car was bought by John.

A third type of device is characterized by mere movement of an element, without further changes in the syntax of the sentence. This is topicalization proper:

Peter had not read Shakespeare for years.
Shakespeare Peter had not read for years.

The situation is, however, further complicated by the possibility of marking focus in instances where new information is placed into a slot usually reserved for old information, as in

JOHN ate the sandwich.

where *John*, in spite of its initial position, expresses new information (the sentence is semantically closely related to the clefted *It was John*

who ate the sandwich, in which the cleft marks *John* as new).

When generating texts, we thus try to optimize the textual fit of each sentence. The text strategy determines the priorities deciding which solutions should be preferred and which solutions should be avoided.

To study such mechanisms contributing to textual fit, it should be possible to design more context-sensitive elicitation experiments. One can, for instance, ask informants to comment on the fit of the same sentence into different contexts, and on the fit of different thematic variants of the same sentence into the same context.

KIELIAINEIDEN JATKOKOULUTUSTILANNE

KARI SAJAVAARA
Jyväskylän yliopisto

Jo useiden vuosien ajan on eri tahoilla tuotu esiin huolestuminen kieliaineiden, ennen muuta ns. uusien kielten jatkokoulutustilanteesta. Huolestumisen aiheena on ensisijaisesti ollut se, ettei monissa kieliaineissa ole pystytty täyttämään korkeakoulujen opetusvirkoja pätevillä viranhaltijoilla ja huolimatta tilastoissa esiintyvistä suhteellisen suurista jatkokoulutettavien määristä on jatkotutkintojen suorittaminen uusissa kielissä jokseenkin harvinaista.

Opetusministeriö järjesti 15.10.1974 kieliaineiden jatkokoulutusta koskevan neuvottelutilaisuuden, johon osallistui useita kymeniä kieliaineiden ja hallinnon edustajia. Kokouksessa oltiin yksimielisiä jatkokoulutustoiminnan tehostamistarpeesta. Valtion humanistinen toimikunta päättikin kokouksessaan 29.4.1975 ryhtyä suunnittelemaan uusien kielten tutkimuksen ja korkeimman opetuksen kehittämistä. Tätä tarkoitusta varten se antoi kielitieteen jaostolleen tehtäväksi tällaisten suunnitelmien laatimisen. Jaostoa täydennettiin tehtävää varten neljällä asiantuntijajäsenellä. Jaoston suunnitelman sisältävä muistio valmistui 3.11.1975. Ilmeistä kuitenkin on, ettei muistiossa ehdotettuja toimia pystytä toteuttamaan muusta jatkokoulutuksesta erillisinä. Ainoastaan kesällä 1977 ensimmäisen kerran toteutettu lingvistiikan kesäseminaari on pystytty käytännössä rahoittamaan. Seminaaria kohtaan osoitettu kiinnostus on selvästi merkkinä jatkokoulutettavien ja osittain myös -kouluttajien kiinnostuksesta tämäntyyppiseen toimintaan yhtenä keinona nykyisen tilanteen muuttamiseksi. Seminaarin yhteydessä järjestetty kysely (tulokset on julkaistu liitteenä) osoittaa myös selvästi jatkokoulutettavien tyytymättömyyden nykytilanteeseen.

Valtion humanistinen toimikunta järjesti kielten jatkokoulutusta koskevan neuvottelutilaisuuden 6.5.1977, jossa keskustelun pohjana oli 20.4. 1977 laadittu muistio. Neuvottelun ainoaksi konkreettiseksi tulokseksi jäi se, että kielten laitoksille lähetettiin jatkokoulutettavia ja heidän tutkimusaiheitaan koskeva tiedustelu.

Jatkokoulutustilannetta uusissa kielissä on yleensä tarkasteltu korkeakoulujen kehittämislainsäädännön (vuoteen 1981) ja jatkokoulutuksessa olevien määrän perusteella. Vuonna 1975 uusissa kielissä oli jatkokoulutusta edellyttäviä ja täyttämättömiä virkoja seuraavasti:

Kieli	Virkoja	Täyttämättä
Englanti	53	11
Ruotsi	39	11
Saksa	38	7
Romaaniset kielet	18	2
Venäjä	16	7

Kehittämislain ja valmistuvien määrän ennusteen perusteella vajaukseksi vuonna 1981 on arvioitu:

Kieli	Vajaus
Englanti	31
Saksa	21
Romaaniset kielet	14
Venäjä	11
Ruotsi	5

Näissä luvuissa on myös otettu huomioon nykyisten viranhaltijain eläkkeelle siirtyminen. Vajausta laskettaessa on v. 1977 kuitenkin muistettava, ettei korkeakoulujen kehittämislainsäädännön tavoitteissa ole viime vuosina pysytty, joten vajaukset eivät tältä osin tulle olemaan lasketun suuruiset. Valmistuneiden jatkotutkintojen määrissä ei sen sijaan viime vuosina ole tapahtunut kovin merkittävää muutosta, kuten seuraavat lisensiaatintutkintojen määrät osoittavat:

1963-1964	4	1969-1970	8
1964-1965	4	1970-1971	6
1965-1966	5	1971-1972	8
1966-1967	3	1972-1973	8
1967-1968	9	1973-1974	11
1968-1969	6	1974-1975	9

Väitöskirjoja valmistui uusissa kielissä aikana 1960-1975 seuraavasti:

Englanti	14	Ranska	4
Saksa	11	Venäjä	1
Ruotsi	7		

Kun väitöskirjatilasto on koottu viidentoista vuoden ajalta, ei todellakaan ole kysymys kovin suurista määristä; vuonna 1975 näkyvissä oleva opettajavajaus selittyykin aivan suoraan näiden lukujen perusteella.

SYYT JATKOKOULUTUKSEN ONGELMIIN

Nykytilan syitä on tarpeen hakea monelta taholta, eikä tilannetta voida selittää yhden ainoan syyn tai edes syyryhmänkään perusteella. Syitä on sekä tieteellisiä ja tieteenteoreettisia että taloudellisia ja hallinnollisia. Syyt voimme jakaa esimerkiksi viiteen ryhmään: opettajat, opiskelijat, jatkokoulutusjärjestelmä, tiedetausta ja tutkimusaiheet.

Opettajat. - Osa jatkokoulutuksen niukkuudesta selittyy opettajista. Ilmeisesti keskeisenä tässä on se, että kieliaineissa on suhteellisesti vähemmän jatkokoulutuksesta vastaavia tai jatkokoulutukseen kykeneviä opettajia suhteessa opiskelijamäärään kuin useimmissa muissa aineissa. Vaikka kieliaineiden opettajakunnan määrä saattaakin joissakin tapauksissa olla melkoinen, valtaosa heistä on lehtoreita (lähes poikkeuksetta vielä ulkomaalaisia), joilla ei nykyisellään ole jatkokoulutuksen ohjaamiseen tarvittavaa kompetenssia, eikä se kuulu heidän tehtäviinsäkään. Se, että suuri osa kielten professorinviroista on jatkuvasti ollut täyttämättä, ei myöskään ole voinut olla vaikuttamatta jatkokoulutuksen vähäisyyteen.

Kieliaineiden suuret opiskelijamäärät ovat yleensä aiheuttaneet sen, että kieliaineiden professorit ovat olleet sidoksissa peruskoulutuksen ohjantaan ja hallinnollisiin tehtäviin, eikä aikaa jatkokoulutuksen kehittämiseen ole ollut. Useissa laitoksissa professorien ohjattavana on saattanut olla jo yksistään satoja pro gradu -tutkielmia muista tehtävistä puhumattakaan. Hallinnolliset tehtävät ovat lisäksi olleet useimmiten yhden ihmisen kannettavina, koska kieliaineissa on tavallisesti vain yksi professori, kun taas esimerkiksi luonnontieteissä saman laitoksen professorit voivat vuorotella hallintotehtävissä.

Opettajissa on tietysti aina myös sellaisia, joilla ei ole kiinnostusta jatkokoulutuksen ohjaamiseen. Kun professorinvirkoja on ollut suhteellisen vähän, tällä on saattanut olla hyvinkin suuri vaikutus jonkin yksittäisen alan kehitykseen. Lisäksi voidaan pitää eräänlaisena haittana myös sitä, että kieliaineissa aivan yleisesti on jatkokoulutuksen ohjausta (samoin kuin pro gradu -tutkielmienkin ohjausta) pidetty professorin 'yksinoikeutena', eikä mahdollisesti päteviä apulaisprofessorivoimia ole tässä

tehtävässä käytetty hyväksi.

Opiskelijat. - Osa kieliaineiden jatkokoulutuksen ongelmista on johdettavissa peruskoulutukseen tulevasta opiskelija-aineksesta ja osa siitä, mitä opiskelijoiden yleensä odotetaan tekevän.

Kieliaineiden opiskelijat ovat yleensä melko heikosti motivoituneita. Kieliä tullaan opiskelemaan, koska ei ole ollut tarjolla muutakaan. Valinta on siis useinkin negatiivinen. Vallalla olevat filologispohjaiset historioivat tutkintovaatimukset eivät näytä olevan omiaan luomaan motivaatiota opiskelun kuluessa. Kun jatkokoulutuksessa useimmiten tarjolla olevat tutkimusaiheet ovat samantyyppisiä, on melko ymmärrettävää, ettei motivaatiota synny tälläkään tasolla.

Kieliaineiden peruskoulutus on useimmiten tieteellisessä mielessä (jopa filologisestikin) suhteellisen pinnallista, ja jatkokoulutettava joutuu aloittamaan aivan alusta, mikä ei ole omiaan herättämään kiinnostusta jatkoulutukseen. Tieteellisen tutkimuksen menetelmät ja tieteellisen ajattelun perusteet ovat kieliaineiden peruskoulutuksessa jokseenkin tuntemattomia käsitteitä.

Kieliaineiden opiskelijoista on 80-90 prosenttia naispuolisia. Vaikka jatkokoulutuksessa naisten prosenttinen osuus onkin pienempi, on naisvaltaisuudesta kuitenkin ainakin osittain seurauksena jatkokoulutuksen vaikeutuminen. Nainen on edelleenkin perheessä tässä suhteessa huonommassa asemassa: hän joutuu tekemään kotityöt ja hoitamaan lapset. Jatkotutkintojen aloittaminen vaikeutuu ja valmistuminen pitkittyy.

Kieliaineissa on lisäksi aivan viime aikoihin asti ollut suhteellisen helppoa saada työpaikka heti perustutkinnon (jopa humanististen tieteiden kandidaatin tutkinnon) valmistumisen jälkeen. Usein ei suinkaan ole ollut kysymys siitä, tullaanko suorittamaan jatkotutkintoja, vaan tullaanko edes suorittamaan ylemmän kandidaatin tutkintoa.

Jatkokoulutusjärjestelmä. - Perusongelmana on jatkokoulutusjärjestelmässä luonnollisestikin se, ettei jatkokoulutusta ole. Korkeakoulujen lienee tässä suhteessa tarpeetonta heitellä palloa Opetusministeriölle, koska vastuu on kuitenkin ensisijaisesti niiden itsensä.

Kieliaineissa on perinteisiä jatkokoulutuspaikkoja - laitosten assistentin tai Suomen Akatemian tutkimusassistentin paikkoja - esimerkiksi luonnontieteisiin ja jopa eräisiin muihin humanistisiinkin aineisiin verrattuna

suhteellisen vähän. Laitoksissa ei myöskään ole juuri ollenkaan tutkimuksen apuhenkilökuntaa tai sellaista hallintohenkilökuntaa, joka vapauttaisi opettajia jatkokoulutustehtäviin. Useimmissa kielten laitoksissa on joko yksi assistentti tai enintään kaksi. Näitä toimia oli vuonna 1975 seuraavasti:

Englanti	13
Saksa	14
Ruotsi	14
Romaaniset kielet	4
Venäjä	5

Assistentit ovat lisäksi yleensä olleet täystyöllistettyjä laitoksen tehtävillä. Monilla heistä on ollut runsaasti opetustehtäviä. Esimerkiksi luonnontieteissä assistenttien laitostehtävät usein rajoittuvat laboratoriotöiden valvontaan, mikä ei estä oman tutkimustyön tekemistä samanaikaisesti. Kielten laitoksissa ei myöskään yleensä ole tutkimusassistentin toimia.

Akatemian tutkijan toimista uusilla kielillä on ollut hallussaan esimerkiksi opiskelija- ja opettajamääriin nähden suhteellisesti vähäinen osa. Humanistisen toimikunnan tutkijat jakautuivat keväällä 1977 seuraavasti:

	Nykykielet	Klassill. kielet yms.	Hum.tieteet yhteensä
tutkimusprofessorit	1	-	3
vanh. tutkijat	1	2	9
nuor. tutkijat	4	1	19
tutkimusassistentit	7	-	33

Toimikunta on suunnitellut lisätä kielten osuutta. Jossakin määrin kevään 1977 tilanteeseen on voinut vaikuttaa se, että uudet kielet ovat jatkuvasti olleet aliedustettuina toimikunnan kokoonpanossa - onpa ollut toimikuntia, joissa ei ole ollut yhtään vieraiden kielten (ruotsi mukaan luettuna) edustajaa.

Kielten laitoksilta on yleensä puuttunut tutkimusohjelma, eikä laitoksissa kovinkaan usein ole harjoitettu systemaattista tutkimustoimintaa sillä tavoin, että jatkokoulutukseen osallistuvat saisivat toisiltaan tukea. Tutkimusaiheet ovat olleet niin heterogeenisia, että kieliaineiden tyypillisessä lisensiaattiseminaarissa, jossa yleensä käsitellään

vain valmistuneita lisensiaatintöitä, osanottajat eivät ole pystyneet edes keskustelemaan keskenään. Tutkimusohjelmien puuttuessa ei myöskään ole ollut käytettävissä tutkimukseen minkäänlaista rahoitusta. Perinteiset filologiset aiheet eivät ole yleensä olleet sellaisia, että ulkopuolisen rahoituksen saaminen niihin olisi ollut mahdollista, eikä korkeakouluilla toisaalta ole käytettävissä omia tutkimusvaroja.

Jatkokoulutusjärjestelmästä puuttuvat kaikki 'pakotteet'. Valtaosa jatkokoulutukseen osallistuvista ei suorita minkäänlaista tutkintoa, koska jatko-opiskelu näyttää useille olevan eräänlainen harraste. Systemaattinen jatko-opiskelu ei useinkaan ole mahdollista siksi, että opiskelijan on vaikea turvata toimeentuloaan opiskelun ajaksi, eikä tehokas opiskelu taas käy päinsä päätoimen sivussa.

Aloite on useimmiten jatkokoulutettavan käsissä, eikä laitoksilla useinkaan ole mahdollisuutta vaikuttaa siihen, ketkä tulevat jatkokoulutukseen. Jatkokoulutuksesta vastaava on tavallisesti kovin vaikeassa asemassa, koska hän ei voi antaa takeita siitä, että jatkokoulutettavan toimeentulo voidaan turvata jatkokoulutuksen ajaksi. Lisäksi esimerkiksi tutkimusassistentin toimiin on usein jo ollut edellytyksenä jatkotutkinnon suorittaminen.

Tiedetausta. - Kieliaineissa vallitseva ilmapiiri ei ole ollut omiaan suosimaan jatkokoulutustoimintaa. Kieliaineista puuttuu Suomessa lähes kokonaan tieteellinen keskustelu; voidaanpa väittää, ettei kielten jatkokoulutettavilla olc ollut sellaista yhtenäistä koulutuspohjaa, että tällainen keskustelu olisi yleensä ollut mahdollistakaan. Osallistuminen kansainväliseen tieteelliseen mielipiteidenvaihtoon on ollut sekin melko niukkaa, ja silloinkin kun sitä on ollut, se on rajoittunut suhteellisen kapealle alalle.

Suomalainen tutkijaihanne on edelleenkin eräänlainen 'norsunluutornitutkija', joka ei ennen tutkimuksensa painamista tuo aineistoaan keskustelun ja siitä tietenkin seuraavan kritiikin kohteeksi. Tieteellistä mielipiteiden vaihtoa on yleensä pidetty asiattomana polemiikkina, eikä kritiikkiä osata pitää luonnollisena tieteellisen keskustelun osana. Suomalainen aivan liian helposti suuttuu kritiikistä, mikä ei tietystikään ole edesauttamassa keskustelun syntymistä.

Tutkimusaiheet. - Kieliaineissa vaikuttaa hyvin selvästi tieteenparadigma, jossa keskeisenä aineksena on historioiva perinne. Aloittelevalle tutkijalle annetaan tavallisesti hyvin vähän vaihtoehtoja: filologia rajataan kovin ahtaasti jokseenkin perinteisiin aiheisiin. Soveltavat aiheet ovat olleet käytännöllisesti katsoen kiellettyjä, mistä on ollut seurauksena se, että jatkokoulutukseen liittyvällä tutkimustyöllä ei juuri ole ollut yhteyttä siihen ammattitehtävään eli opettajan ammattiin, jossa useimmat jatkokoulutettavat ovat toimineet. Näinhän ei tilanne yleensä ole muissa aineissa, ei edes sellaisissa humanistisissa aineissa kuin esimerkiksi historiassa.

Tutkimusaiheet ovat useinkin edellyttäneet useita vuosia kestävää, jokseenkin koneellista aineistonkeruuta, mutta varsinainen tieteellinen ajattelu ja teoriamuodostus on jäänyt toisarvoiseksi ja taka-alalle.

JATKOKOULUTUKSEN TEHOSTAMISTOIMET

On selvää, ettei kieliaineiden jatkokoulutusta voida valtakunnallisesti pitää erityisasemassa muutoin kuin lyhyen tähtäimen suunnittelussa ja siinäkin vain siksi, että tällä hetkellä on olemassa poikkeuksellisen suuria ongelmia. Periaatteessa kieliaineiden jatkokoulutus kaipaa suunnittelua siinä kuin koko valtakunnan jatkokoulutus.

Jatkokoulutuksen tehostamiseksi on ehdotettu mm. seuraavia toimia:

Kesäseminaarit. - Ensimmäisen kesäseminaarin toteutuminen ja osanottajilta saadut vaikutelmat osoittavat, että kesäseminaarin tapaista keinoa tietojen välittämiseen ja keskusteluun kaivataan. On luonnollista, ettei lingvistiikan kesäseminaari ratkaise jatkokoulutuksen ongelmia, mutta sitä voidaan pitää jokseenkin tehokkaana keinona antaa jatko- ja täydennyskoulutusta korkeakoulujen opettajille sekä lisensiaatintöitä ja väitöskirjoja tekeville jatko-opiskelijoille luomalla katsauksia uusimman lingvistiikan keskeisten alojen problematiikkaan ja tutkimusmenetelmiin. Virikkeiden antaminen jo yksistään on riittävä syy kesäseminaarin toteuttamiseen. Seminaarin yhteydessä on mahdollisuus myös keskusteluun yli kieli- ja tutkimusrajojen. Seminaarin avulla on myös mahdollista jokseenkin helposti saada keskusteluun mukaan ulkomaisia ja kotimaisia asiantuntijoita. Tällainen seminaari vastaa tarkoitustaan vain vuosittain toistuvana, niin että alan viimeaikainen kehitys saadaan jatkuvasti heijastumaan seminaarin ohjelmissa.

Tutkijain toimet. - Kieliaineisiin olisi tarpeen saada lisää assistentin, tutkimusassistentin ja Akatemian tutkijan toimia. Akatemian tutkijain määrän lisäämiseen on jo ryhdytty. Tutkimusassistenttien määrän lisääminen lienee sidoksissa laitosten tutkimusohjelmien laatimiseen: systemaattisen tutkimustoiminnan kehittyminen mahdollistaa yleensä myös ainakin väliaikaisten tutkimuspaikkojen luomisen.

Tutkimusryhmien perustaminen. - Akatemian tutkijoista on ehdotettu muodostettavaksi tutkijaryhmiä, joiden johdossa olisi esimerkiksi varttuneen tieteenharjoittajan apurahan saaja. Tutkimusryhmien muodostaminen on tietysti mahdollista vain systemaattisten tutkimusohjelmien puitteissa. Tutkijaryhmien muodostuminen olisi mahdollista vaatimattomammissakin muodoissa, jos tutkijoilla olisi käytettävissään matkarahoja niin, että he voisivat osallistua yhteisiin seminaareihin. Todella tehokkaita ryhmiä voidaan muodostaa vain tutkijoista, jotka voivat kokonaan vapautua tutkimustyöhön. Tällöin ryhmän merkitys voi olla hyvinkin suuri ja sen toiminta voi heijastua aktivoivana laajallekin alueelle kuten Åbo Akademin Tekstilingvistiikan tutkimusryhmä on osoittanut.

Kurssit, seminaarit, tutkijatapaamiset. - Kaikille kieliaineiden edustajille avoimien kesäseminaarien lisäksi olisi paikallaan pyrkiä tukemaan laajempien tutkimussuunnitelmien projektiseminaareja, saman ainepiirin tutkijoiden tapaamisia yli kieli- ja ainerajojen sekä neuvottelupäiviä, kun on tarpeen keskustella tieteenalan erityisongelmista.

Vaikka kieliaineissa on ollut jatkuvasti täyttämättömiä virkoja, ei liene kuitenkaan aiheellista luoda tohtorinkoulutuksen pikaohjelmaa vain sen varjolla, että saataisiin mahdollisimman paljon tohtoreita, jotta virat täyttyisivät. Koulutus on lyhyelläkin tähtäimellä suunniteltava siten, että vajauksen syitä saadaan poistetuksi. Siksi näyttää ilmeiseltä, että jatkokoulutuksen suunnittelussa on tässä vaiheessa ensisijaisesti kiinnitettävä huomiota toisaalta peruskoulutuksen sisältöön ja toisaalta korkeakoulunopettajien täydennyskoulutukseen. Nämä lienevät kaiketi myös ne alueet, joihin on suhteellisesti helpoin tarttua.

VIITTEITÄ

Muistio uusien kielten tutkimuksen ja korkeimman opetuksen kehittämisestä, Valtion humanistinen toimikunta, 3.11.1975.

Muistio uusien kielten jatkokoulutuksesta, Valtion humanistinen toimikunta, 20.4.1977.

LIITE

JATKOKOULUTUSTA JA KESÄSEMINAARIA KOSKEVA KYSELY

Kesäseminaariin kirjoittautui 83 osanottajaa. Korkeakoulupaikkakunnittain he jakaantuivat seuraavasti:

Jyväskylä	32
Helsinki	13
Tampere	10
Turku	9
Oulu	5
Kouvola	3
Joensuu	2
Savonlinna	2
Vaasa	1
Muu	6

Jyväskylän ulkopuolelta tuli siis yhteensä 51 osanottajaa. Kirjoittautuneet edustivat seuraavia oppiaineita tai laitoksia:

Englanti	20
Suomi	15
Ruotsi	13
Fonetiikka	6
Saksa	6
Korkeakoulujen kielikeskus	4
Venäjä	3
Yleinen kielitiede	2
Kasvatustieteiden tutk.laitos	2
Ranska	1
Puheoppi	1
Ei tietoa	9

Seminaarin osanottajille jaettiin kyselylomake, jolla haluttiin saada tietoja toisaalta kesäseminaarista ja toisaalta jatkokoulutukseen liittyvistä kysymyksistä. Kyselylomakkeita palautettiin kaikkiaan 50. Vastaukset on viety oheiseen kyselylomakkeeseen ja eräiden sanallista vastausta edellyttävien kohtien osalta sen liitteisiin. Koska vastaukset ovat itsestään selvät, niitä ei tässä pyritä erikseen analysoimaan.

Huom: Vastausten summa saattaa joidenkin kysymysten kohdalla olla enemmänkin kuin 50, koska jotkut vastaajista ovat merkinneet useamman kuin yhden vaihtoehdon (tai vähemmän jos kaikki eivät ole vastanneet).

LINGVISTIIKAN KESÄSEMINAARI
Jyväskylän yliopisto
6.-11.6.1977

JATKOKOULUTUSTA JA KESÄSEMINAARIA KOSKEVA KYSELY

Pyydämme ystävällisesti täyttämään tämän kyselylomakkeen. Tietoja käytetään suunniteltaessa kielten jatkokoulutusta ja tulevia kesäseminaareja.

Lomake pyydetään jättämään ennen seminaarin päättymistä joko apul.prof. Kari Sajavaaralle tai maist. Maija Mannselle tai postittamaan välittömästi seminaarin päättymisen jälkeen osoitteella Lingvistiikan kesäseminaari, Englannin kielen laitos, Jyväskylän yliopisto, 40100 Jyväskylä 10.

Vastaajan sukupuoli
Mies 19
Nainen 31
50

Pääaine _____

Korkein suoritettu tutkinto Ks. *liitteet* kohta 1

Virka tai toimi _____

Kielitieteen opinnot:
Arvosana 22
Itseopiskelu 29
Kursseja 28
Ei yhtään 4

Perustutkinnon jälkeiset opinnot FL-tutkintoa tai väitöskirjaa varten:
sivuaineiden opiskelu 7
kursseja 3
alan kirjallisuuden tutkiminen 3

Lis. seminaari 23
Henkilökoht. ohjaus 21
Opisk. ulkomailla 15
Muut opinnot, mitä? _____

Jatko-opinnot: harjoitan jatko-opintoja FL/FT-tutkintoa varten:
Kyllä 32
Ei 10

Lisensiaatintyöni/väitöskirjani aihe sijoittuu lähinnä seuraavalle alueelle:

teoreettinen kielitiede	6	historiallinen kielitiede	4
soveltava kielitiede	15	kirjallisuuden historia	
yksittäiskielen kielioppi	5	tyylintutkimus	1
murteentutkimus	4	kirjallisuuskritiikki	
tekstikritiikki	1	jokin muu: mikä? fonetiikka	2
		psykolingvistiikka	3
		lingvistinen kirjallisuuden tutkimus	11
		tekstilingvistiikka	1

54

Työni aihe on _____

Työni saama rahoitus/tuki: olen saanut apurahan 11
olen tutk. assistentti 4
en ole saanut tukea 14

SEMINAARIN ARVIOINTI

Kuuntelin seuraavat luennot:

Baddeh	38
Krzeszowski	46
Riley	46
Wiik	39
Enkvist	39
Hakulinen	39
Karlsson	39
Jatkokoulutus-keskustelu	25

Mielestäni tällaisen seminaarin järjestäminen on

erittäin tarpeellista	40
melko tarpeellista	8
vaikea arvioida	2
melko tarpeetonta	-
aivan tarpeetonta	-

Mielestäni seminaari oli kestoltaan

aivan liian pitkä	-
hieman liian pitkä	15
sopiva	32
hieman liian lyhyt	3
aivan liian lyhyt	-

Seminaari oli vaikeustasoltaan

aivan liian vaikea	1
hieman liian vaikea	4
sopiva	30
hieman liian helppo	13
aivan liian helppo	2

Kurssiihin ja luentoihin sisältyi entuudestaan outoja asioita

erittäin paljon	1
melko paljon	12
vaikea sanoa	12
melko vähän	22
hyvin vähän	3

Seminaarissa käsitellyistä asioista uskon voivani soveltaa omaan työhöni

kaikkea	1
pääosaa	8
joitakin	37
tuskin mitään	3
en mitään	1

Opetuksen yleistaso oli mielestäni

erinomainen	9	
hyvä	32	lisäksi yhden mielestä 'kohtalainen' ja yhden mielestä vaihteleva.
tyydyttävä	6	
välttävä		
heikko		

Seminaarin ajoitus (opetusjaksojen ja taukojen suhde)

liian tiivis	8	
hyvä	40	yksi toivoo lisää taukoja luennoille
liian väljä	1	

Kurssin johto (järjestelyt, aikataulut, tiedotus ja opastus)

erinomainen	26	
hyvä	21	lisäksi yhden mielestä *hyvä* kuulijoiden kannalta mutta *tyydyttävä* luennoitsijoiden kannalta.
tyydyttävä	1	
välttävä		
heikko		

Seminaarin pitäisi olla

kesäkuun alussa	44
kesäkuun lopussa	3
heinäkuun alussa	
heinäkuun lopussa	
elokuun alussa	2
elokuun lopussa	1

Sain seminaaria varten yliopistoltani/muulta instituutiolta

matkarahaa	2	
päivärahaa		
matka- ja päivärahaa	2	(mahd. 3)
kaikki kulut	1	
ei mitään	42	

Olen valmis osallistumaan tuleviin seminaareihin

jos saan rahoitusta	6
jos saan osan kuluista	17
siinäkin tapauksessa että en saa rahoitusta	30

Toivomuksia tulevia seminaareja varten:

Ks. *Liitteet* kohta 2.

Sisältö: mitä aiheita haluaisit seminaareissa käsiteltävän?

tieteen teoria	24	murteentutkimus	4
tutkimusmetodit	41	tekstikritiikki	6
ongelman asettaminen ja ratkaisu	22	historiallinen kielitiede	2
		kirjallisuuden historia	1
käytännön tutkimustyö	35	kirjallisuuskritiikki	2
tietoja joltakin kielentutkimuksen erityisalalta	27	jokin muu: mikä? kielitieteen hist.	1
		kontrastijvinen tekstilingvistiikka	1
teoreettinen kielitiede	30	non-verbal communication	1
		marxilainen kielentutkimus	2
soveltava kielitiede	33	kirjallisuuden tutkimuksen metodit ja opetus	1
yksittäiskielen kielioppi	3	psykolingvistiikka	1
		kokeellinen fonetiikka	1

Opetusmuodot: minkä tyyppistä opetusta toivoisit järjestettävän?

luentoja	45	tutorohjausta erityisalata (pienryhmissä)	24
harjoituksia	18		
seminaareja	35		

Oletko valmis osiskelemaan ennakolta seminaaria varten jos se on tarpeen?

Kyllä 48 (joista 3 varauksella 'jonkin verran')

Ei 2

Jos seminaari pidetään samaan aikaan ensi vuonna, milloin toivoisit saavasi alustavan ohjelman?

vuoden vaihteessa	4	maaliskuussa	8
ammikuussa	7	huhtikuun alussa	11
helmikuussa	5	huhtikuun lopussa	2
		toukokuun alussa	6

Muita toivomuksia:

Ks. *Liitteet* kohta 3.

JATKOKOULUTUKSEN JÄRJESTÄMINEN

Mielestäni kieliaineiden jatkokoulutus

- on hyvin järjestetty ____
- on melko hyvin järjestetty 3
- kaipaa uudelleensuunnittelua 42

Jatkokoulutuksen tulosten vähäisyys johtuu seuraavista syistä (numeroi kolme tärkeintä syytä numeroin 1. 2. 3.): *Yhteispistemäärät:*

Laskusysteemi:
Sijaluvut muutettu pisteiksi seuraavasti:
1. - 3p.
2. - 2p.
3. - 1p.
Annetut pisteet laskettu sitten yhteen.

jatkokoulutuksen yleinen suunnittelemattomuus	87
tutkimusaiheet	8
tutkimuksen ohjauksen puute	64
rahoituksen puute (tutkimuksen tekeminen ansiotyön sivussa)	69
kielten jatkokoulutuksen najanaisuus	16
kielten opiskelijoiden yleinen motivoimattomuus	4
tutkimuksen ja käytännön välimatka	11
kielten laitoksilla työskentelevien liian suuri työmäärä	22
jokin muu	3

(mikä: ks. *Liitteet* kohta 4)

Mielestäni tehokkain tapa järjestää jatkokoulutus on (numeroi viisi tärkeimpänä pitämäsi työmuotoa 1. 2. 3. 4. 5.)

		Yhteispistemäärät:
1. - 5p.	järjestää kaikki kieliaineet kattavia valtakunnallisia seminaareja (kuten tämä seminaari) kesällä	92
2. - 4p.	järjestää kaikki aineet kattavia valtakunnallisia seminaareja talvella	7
3. - 3p.		
4. - 2p.		
5. - 1p.	järjestää jonkin erityisalan tutkijain seminaareja tämän kesäseminaarin sijasta	36
	järjestää kaikkien kieliaineiden seminaareja samassa korkeakoulussa	22
	järjestää säännöllisiä tapaamisia saman kieliaineen tutkijoille (erilaiset aiheet edustettuina)	50
	järjestää säännöllisiä tapaamisia saman erityisalan tutkijoille kielirajojen yli	90
	perustaa tutkimusryhmiä samanlaisten aiheiden tutkijoista	98
	muodostaa projekteja ja järjestää projektiseminaareja	74

(jatkuu sivulla 6)

hankkia rahaa yksittäisten tutkijain käyttöön	29
tehostaa yksityisen tutkijan erillisohjausta	46
perustaa lisä tutkimus-assistentuureja	74
järjestää tilaisuuksia harjoittaa opintoja ulkomailla	45
kutsua ulkomaisia opettajia pitämään kursseja alan uusista virtauksista	40

Yleisiä kommentteja jatkokoulutuksesta:

Ks. *Liitteet* kohta 5.

Edellisen lisäksi ja täydennykseksi mielipiteeni nykyisestä kieliaineiden jatkokoulutksesta on seuraava:

Ks. *Liitteet* kohta 6.

Toivomuksiani jatkokoulutuksen järjestämiseksi:

Ks. *Liitteet* kohta 7.

Kiitos

Kyselyn tulokset julkaistaan seminaarin raportissa.

LIITTEET

1. *Pääaine*

engl.filol.	17
pohj.filol.	9
suomi	9
germ.filol.	7
kielitiede	4
venäjä	2
fonetiikka	2
logopedia	1
kasvatustiede	1
rom.filol.	-
	52

Suoritettu tutkinto

Huk	3
FK/FM	25
FL	11
FT	6
B.A.	1
M.A.	2
Kasv.lis.	1
FK,M.A.	1
	50

Virka tai toimi

apul.prof.	4	5	
vt.apul.prof.	1		
lehtori	19	22	+ 1 lukion lehtori
vt/vs.lehtori	3		
assistentti	5	6	
vt.ass.	1		
tuntiopettaja	2		
tutkija	5		
tutkimusass.	4		
vt.tutk.ass.	1		
tutkimusapulainen	1		
kotirouva	1		

PÄÄAINE	SUOR.TUTK.	VIRKA
germ.f.	Huk	tuntiop.
suomi	FL	lehtori
engl.f(+ lang.t.)	B.A.	lehtori
pohj.f.	FL	vs.lehtori
engl.f.	M.A.	tuntiop.
kasv.tiede	KL	tutkija
fonetiikka	FL	ass.
engl.f.	FK	ass.
linguistics/engl.	M.A.	kielist.leht.
pohj.f.	FL	leht./tutk.ass.
germ.f.	FM	lehtori
pohj.f.	FK	ass.
suomi	FK	lehtori
engl.f.	Huk	vt.lehtori
-	FK	tutkija
engl./lingv.	FK/M.A.	tutk.ass.
engl./lingv.	FK	tutk.ass.
suomi	FL	tutk.ass.
germ.f.	FT	apul.prof.
yl.kielitiede	FL	lehtori
engl.f.	FK	lehtori
logopedia	FK	lehtori
engl.f.	FK	lehtori
suomi	FT	-
engl.f.	FK	tutkija
engl.f.	FT	apul.prof.
pohj.f.	FM	lehtori
pohj.f.	FK	yp.lehtori
engl./venäjä	FK	vt.ass.
venäjä	FK	ass.
germ.f.	FK	kotirouva
suomi	FT	apul.prof.
fonetiikka	FL	ass/lehtori
engl.f.	FK	tss.tutkija
engl.f.	FK	vt.lehtori
suomi	FT	lehtori
pohj.f.	FL	lehtori
pohj.f.	FK	lehtori
pohj.f.	FK	-
germ.f.	FK	ass.
suomi	FL	vt.tutk.ass.
engl.f.	Huk	opisk./tutk.apul.
engl.f.	FK	lukion lehtori
engl.f.	FT	apul.prof.
germ.f.	FL	ass/vt.apul.prof.
suomi	FK	tss.tutkija
-	FK	lehtori
suomi	FL	lehtori
germ.f.	FK	OKL vt.lehtori
pohj.f.	FK	lehtori

2. *Toivomuksia tulevia seminaareja varten:*

- aihe-ehdotuksia: virheanalyysi + sen sovelt. opetukseen, tiivistelmiä vireillä olevista tutkimusprojekteista (suom. ja/tai ulkol.)
- metodologia, testiteoria
- ettei luennoitsijoiksi pyydetä henkilöitä, jotka ensimmäiseksi ilmoittavat, etteivät ole valmistautuneet tehtäväänsä.
- yleisluentoja + pienryhmä työskentelyä, johon on täytynyt valmistautua etukäteen.
- pienryhmätyöskentelyä saisi olla aihepiireittäin. Saisi paremmin kontakteja saman alan osanottajiin. Ryhmien vetäjiksi tulisi pyrkiä saamaan mahd. korkean tason spesialisteja. Tällaisia tilaisuuksia tavata "asioista tietäviä" on tässä maassa vähän.
- Tiedot ajankohdasta ja ohjelmasta hyvissä ajoin.
- Luettelo kirjallisuudesta, johon tutustumista luennot edellyttävät.
- Enemmän vapaamuotoisia (ilta)istuntoja.
- erikseen teoreettinen ja soveltava linja.
- Workshops pienemmissä ryhmissä ja informaalimmassa ympäristössä. Esim. kaksi workshoppia aina samanaikaisesti, kukin kahteen kertaan, jolloin kaikki voivat silti osallistua kaikkiin.
- Seminaariin osllistuvien intressit ja taustatiedot olisi hyvä selvittää - ja järjestää mahdollisuuksien mukaan senmukaisesti esim. erilaisia ja -sisältöisiä rinnakkaisluentoja ja -tilaisuuksia.
- Jokaisen kielilaitoksen edustus (esim. assist.) välttämätön. Rahoitus esim. Akatemian toimesta, koska yliopiston rahoituskanavat ajoittain ovat "tukossa" tai ulottumattomissa (yliopisto- ja tiedekuntakohtaista!).
- ei näin paljon luennoilla istumista, alustus + keskusteluja
- tutustuminen ryhmässä kaupunkiin ehkä olisi paikallaan (kaupunkihan oli rahoittanut osittain seminaaria)
- enempi yhteisiä vapaamuotoisia istuntoja
- tutustumisia paikkakunnan ja yliopiston laitoksiin ja tutkimusarkistoihin.
- vähemmän luentoja ja enemmän työskentelyä pienryhmissä; hieman vaativampi taso.
- Osanottajaryhmää voisi homogenisoida esim. edellyttämällä etukäteen tutustumista tiettyyn materiaaliin. Teoreettisuutta ja teknistä käsitteistöä ei kannata vältellä - vrt. esim. Krzeszowski, jonka CGG:n olennaisin asia oli vähällä jäädä kokonaan mainitsematta tässä jatkokoulutusseminaarissa.
- toivon metodikeskeisiä workshoppeja.
- selvät tiedot siitä, mitä koulukuntaa tai suuntaa kukin esiintyjä edustaa; muukin perusteellisehko esittely (julkaisut jne.) olisi paikallaan.
- olisi otettava huomioon eri kielten tutkijoiden kielitaito (ymmärtämiskyky): tottumattoman kuulijan on keskityttävä kieleen, jolloin sisällön

tajuaminen hidastuu.

- enemmän muita kuin anglistipohjaisia esityksiä ja aiheita. Tarpeen tullen luulisi kielitieteilijöistä löytyvän tulkkaajia.
- onko muutamalle paikalla olevalle ulkomaalaiselle oltava niin kohtelias, että suomalaisille järjestetyssä seminaarissa suomalainen tutkija esitelmöi englanniksi; hänen kielitaitonsa voitaneen todentaa muutenkin.
- keskustelujen vauhdittamisessa voitaneen käyttää esim. muutamaa salassa valmisteltua lämmittelykysymystä yleisön joukosta; samoin puheenjohtajan tarjoutuminen tulkkaamaan olisi vapauttavaa.
- kirjan tms. pakko-osto luennon seuraamisen mahdollistamiseksi ei ole paikallaan, lyhennysmoniste tms. sensijaan kyllä.

3. *Muita toivomuksia:*

- tarpeeksi pitkät luennot, jotta asian ehtii kunnolla esittää- (siis kuten nyt), mieluummin vähemmän aiheita, tai toisiinsa hyvin tukeutuvia aiheita.
- yhteinen lounaspaikka
- tilaisuus iltaisin mielipiteitten vaihtoon drinkin äärellä
- kerran päivässä vaihtoehtoiset luennot eri aloita (esim. kielitieteen saavutusten esittelyä sellaisille, jotka eivät ole opiskelleet yl.kielitiedettä jonkin spesiaaliaiheen vaihtoehtona).
- luettelo mahd. luettavista teoksista samaan aikaan.
- Vaikka luennot eivät ole helpoin ja paras tapa oppia, ne ovat silti tarpeellisia: motivaatio on korkea ja kansa saa paljon tietoa lyhyessä ajassa. Teoriaan voisi liittää sovellutusharjoituksia.
- ettei englannin kielen tutkimus olisi niin hallitsevassa asemassa.
- Seminaarissa on yleensä erilaiset käytäväkeskustelut ja muunlaiset kontaktit tärkeitä. Pitäisi luoda sellaiset puitteet, jotta tämä kävisi hyvin päinsä.
- Ulkomailta kannattaa kutsua vain todella huippunimiä. Muuten kannattaa käyttää kotimaisia, joilla sama kieli kuin kuulijoilla ja jotka tuntevat paremmin kuulijoiden taustan.
- luennoitsijoita voisi etukäteen pyytää havainnollistamaan esitystään, antamaan luennon jäsennyksen vaikkapa taululla; Krzeszowski saattoi luennoida kirjoittamatta taululle mitään.
- luennoitsijat valmistaisivat rungon esityksistään. Kuuntelijan mahdollisuudet tehdä käyttökelpoisia muistiinpanoja helpottuisivat siten.
- seminaarista saataisiin enemmän irti, jos sekä luennot että workshopit yms. osittain ainakin perustuvat ennalta opiskeltuun materiaaliin.
- vähemmän pedanttisuutta kurssilaisilta
- osa päiväluennoistakin voisi olla suomenkielisiä, koska englanninkielisten luentojen seuraaminen kuusi tuntia päivittäin voi käydä turhan työlääksi sellaisille, joilla englannin kielen taito ei ole kovin vahva.

- seminaariin osallistuminen tulisi saada virkamatkaksi.
- esitelmäsarja fonologiasta
- proosa,draama tai lyriikka-lingvistiikan tutkimusmetodiikka mukaan (esim. metodiseminaarissa)
- tutustumisillanvietto paikassa missä tutustuu, esim. cocktail-party-tyyppi tai mahdollisuus tanssia.
- rinnakkaisopetus (-ryhmät) olisi paikallaan
- etukäteen lähetettävä opetusmateriaali olisi lähetettävä aikaisemmin.
- tiiviimpää pienryhmämuotoista opetusta luennoilla käsiteltyjen asioiden pohjalta; eriytettyjä ryhmiä kiinnostuksen ja pohjakoulutuksen mukaan; kohtuullinen bibliografia tai edes tietoa muutamasta suositeltavasta perusteoksesta kuhunkin luentosarjaan/aihepiiriin jonkin verran ennen seminaarin alkua.
- an at least 10-min. break in a 90-min. lecture.

4. *jokin muu:*

- opettajien puutteellinen, alhainen koulutustaso
- laitos ei innosta tutkimaan, ei toimi aktiivisena osapuolena.
- peruskoulutuksen vajavaisuus
- jatkokoulutus liian irrallaan varsinaisesta tutkinto-opetuksesta = pitäisi aloittaa jo laudatur-asteella.
- alan luonne:ei siinä määrin suoraviivaisia ongelmia kuin esim. luonnontiede, lääketiede. Tuloksena tutkimuksen hitaus.

5. *Yleisiä kommentteja jatkokoulutuksesta:*

- jatkokoulutus olisi hyvä järjestää projektiopiskeluna, mutta se edellyttäisi tiettyä jatkuvuutta laitoksilla. Nykyisellään henkilökunnan vaihtuvuus ja virkakierto on selvä este kiinteälle projektiopiskelulle monilla.
- assistentin hallinto- ja toimistorutiineja tulisi vähentää (lisää toimistoapulaisia ym.) jotta assistentti todella voisi harjoittaa jatko-opintoja. Myös jotta viime aikoina kehittynyttä eroa assistentin ja Suomen Akatemian tutkimusassistentin välillä voitaisiin pienentää.
- enemmän rohkaisua jatkokoulutusta harkitseville; myös konkreettisia keinoja olisi pyrittävä tarjoamaan (esim. vaikkapa apulaisina tutkimusryhmissä)
- jatkokoulutus lienee mahdollinen vain assistentuuria hoitaville, jos heillekään näissä oloissa
- olisi painostettava rahoista päättäviä myöntämään apurahoja myös muille kuin laitosten assistenteille, jotka tuntuvat olevan etulyöntiasemassa (kosketus tieteeseen, aikaa tutkimustyöhön ainakin teoriassa, työskentely ohjaajan silmän alla).

- työmuotoja oli vaikea panna yhteen paremmuusjärjestykseen, koska olisi ainakin kaksi hoidettavaa: tutkijakoulutus ja yliopistonopettajien täydennyskoulutus.

- liian vähän yhteistyötä eri tutkijoiden välillä, samassa laitoksessakin nykyään, pitäisi saada myös enemmän kannustavaa ja konkreettista tukea.

- periaatteessa aluksi millainen hyvänsä järjestetty jatkokoulutus lienee tervetullutta.

- perustutkimuksesta kiinnostuneet ja opettajakoulutuksesta ja siihen liittyvästä tutkimuksesta kiinnostuneet enemmän erilleen.

- venäjän kielen tutkijoille ei valitettavasti ole muuta jatkokoulutusta kuin itseopiskelu FK-tutkinnon jälkeen. Assistentin aika kuluu opetukseen ja laitostehtäviin ym. Toimen luonnetta tulisi muuttaa niin että jäisi aikaa omalle tutkimustyölle.

- tilanne ei ole enää niin huono kuin kuvitellaan. Toimenpiteet vain näkyvät niin hitaasti, koska väitöskirjan tekeminen vie yli viikon.

- jatkokoulutus tulisi nykyistä paremmin integroida laitoksiin tms., jotta nykyisestä "kukin tutkii yksinäisessä 'kammiossaan', mitä tutkii" -systeemistä päästäisiin pois. Lisää kannustusta ja henkilökohtaista ohjausta. Lisää tutkimusassistentuureja.

- jatkokoulutusta pitäisi olla kahta tyyppiä: opetusta ja tutkimista varten. En osaa sanoa, olisiko koulun- ja yliopistonopettajaa varten oltava sama jatkokoulutusohjelma. Asetan kuitenkin harkittavaksi. Yliopiston suomen kielen opettajaa eikä juuri tutkijaakaan varten ole järjestetty jatkokoulutusta (tätä tilaisuutta lukuun ottamatta).

- Jatkokoulutusta tulisi antaa: 1. "työpaikkakoulutuksena" lukukausien aikana yhteisissä yliopistojen sisäisissä kielten jatkoseminaareissa (eri yliopistojen välille koordinoidut koti- ja ulk. luennoitsijavierailut). 2. Koulutusleskuksissa (esim. Jyväskylä Summer School). Säännöllisesti toistuvissa yhteisseminaareissa. 3. Ainekohtaisissa erillisseminaareissa (esim. Svenskans beskrivning).

- pitäisi kai selvittää jatkokoulutuksen tarve todellisen virkatilanteen ja valtiontaloudellisten olosuhteiden pohjalta, jottei jatkokoulutusta ylimitoitettaisi. Virkoja ei liene ihmisten haettavissa siinä määrin kuin korkeakoulujen optimistinen kehittämislainsäädäntö kuvittelee. Luonnollisesti pieni ylituotanto on vain hyväksi.

- tehotonta, liiaksi opiskelijan omasta panoksesta riippuvaa, epäonnistumisen riski valtava.

- 1. Aineittain täytyy olla systemaattinen jatkokoulutussuunnitelma (-ohjelma), joka on yhteydessä sekä peruskoulutukseen, aineen tiede(tutkimus)poliittiseen ohjelmaan että myös elävään elämään (kenttään). 2. Valtakunnallisesti tarvitaan jonkinlainen jatkokoulutuskeskus koordinoivana ja tiedottavana elimenä, jonka puoleen voi kääntyä (jos laitoksilla ei tieto kulje). 3. Koulutusta lähiaineissa ja lähiaineiden kanssa. 4. Jokaisen yliopiston on varattava jatkokoulutusmääräraha - ei vain luentoja varten - vaan myös koulutusmatkoihin ja passiiviseen osallistumiseen koulutustilaisuuksiin. 5. Korkeakoulujen opettajan koulutustasoa kohotettava velvoittamalla heidät osallistumaan jatkokoulutukseen. Sapattivuosia järjestettävä. 6. Laitosten aktivoiduttava innostaen hälukkaita tutkimukseen, etsimään kykyjä, jne.

6. *Edellisen lisäksi ja täydennykseksi mielipiteeni nykyisestä kieliaineiden jatkokoulutuksesta on seuraava:*

- oman yritteliäisyyden varassa (tosin tuntuu siltä, ettei aina osata käyttää hyväksi niitä mahdollisuuksia jatkokoulutukseen, joita on olemassa).
- perustutkinnon pitää antaa riittävä teoreettinen ja metodologinen perusta, jotta jatkokoulutuksessa ei tarvitse käyttää aikaa perusasioihin (kuten tässä seminaarissa - hyvällä syyllä - on tehty) vaan voidaan syventää ja erikoistua.
- hyvänä jatkokoulutusmuotona pitäisin kielten yhteisiä seminaareja saman yliopiston puitteissa. Tulokset paranisivat jos osanottajille annettaisiin vihjeitä kirjallisuudesta ja mahdollisuus ennakkovalmistautumiseen.
- yliopistonopettajien täydennyskoulutus olisi saatava vakinaiselle kannalle. Tietääkseni on vain harvoja opettajia (useimmat ulkomailla opiskelleita), joilla on riittävä/auttava lingv. koulutus.
- enemmän tutkijoille taloudellista apua, esim. tutkimusassistentuureja, jotta voisi nykyistä enemmän keskittyä omaan tutkimukseen.
- onnittelen järjestäjiä lupaavan alun johdosta.
- venäjän kielen nykyistä jatkokoulutusta ei voi kommentoida, kun sitä ei ole olemassakaan.
- nykyisillä toimilla (AFinLA, kielitieteen yhdistys, kesäseminaarit, Akatemian uusi asenne) päästään tuloksiin, tosin pikkuhiljaa. Uskon että nuoren tuoreen polven myötä poistuvat myös muut ongelmat, esim. keskustelun puute, projektien vähyys jne.
- nyk. kieliaineiden jatkokoulutusta vaikeuttaa mm. se, että assistentit nykyään alkavat olla kaikkea muuta kuin mitä niiden pitäisi olla, nim. jatko-opiskelupaikkoja. Jos assistenttien työmäärän helpottamiseksi ei saada laitoksille amanuenssin virkoja, olisi pyrittävä saamaan lisää esim. tutkimusassistentuureja.
- yliopiston suomen kielen opettajilla ei ole valmiuksia tutkinnonuudistuksen läpiviemiseen. Uudistukset tulevat pysymään enemmän tai vähemmän paperilla, kunnes opettajapolvi vaihtuu (jos siihenkään), ellei tehokasta jatkokoulutusta järjestetä.
- informaatio eri jatkokoulutustilaisuuksista välittyy sattumanvaraisesti. Yliopistojen omat jatkokoulutusresurssit ilmeisen pienet (humanistien kohdalla). Kieliaineitten yhteinen seminaari J-kylä Summer School onnistunut yritys, jolle täytyisi löytyä jatkuvuutta.
- jatko-opiskelijoiden rekrytointi on aloitettava aikaisemmin (laud-asteella). Käytännön opetustyö ja yliopistomaailma liiaksi erillään,- lahjakkaatkin maisterit häviävät opiskelun päätyttyä maisemaan hautautuakseen perus- tai oppikouluihin.
- epämääräinen seminaarityöskentely on täysin riittämätön, työnohjaus myös riittämätöntä. Työmoraali melko alhainen. Nykyisilläkin resursseilla voi saada aikaan enemmän jos sisältöjä muutetaan ja nykyisiä muotoja organisoidaan uudelleen, sekä lisätään velvotteita tuottaa (tehdä) jotakin.

7. *Toivomuksiani jatkokoulutuksen järjestämiseksi:*

- varsinaisen tieteellisen koulutuksen lisäksi tarvitaan koulutusta soveltamiseen ja käytännön työn suunnitteluun ja kehittämiseen.
- olisi mietittävä tarkkaan, tulisiko jatkokoulutuksen olla vapaaehtoista vai pakollista (Ruotsin tyyliin). Jos pakollista, siitä ei saisi tulla kurssien ja pisteiden keräämistä (vrt. Ruotsi). Olisin hyvinjärjestetyn vapaaehtoisuuden kannalla.
- kansainväliset kontaktit välttämättömiä - ulkomaisia tutkijoita tänne vieraileviksi opettajiksi, meille mahd. jatkokoulutukseen myös ulkomailla. Jatkokoulutuksen on alettava opintojen alussa.
- kielten yhteisiä seminaareja tulisi täydentää valtakunnallisilla yleissivistävillä ja erityiskysymyksiä pohtivilla tutkijaseminaareilla (mahd. saman seminaarin puitteissa). Tiedotustoimintaa ja henkilökohtaisia tapaamisia olisi edistettävä. Matkastipendijärjestelmä olisi luotava.
- pakollinen ja palkallinen lingvistinen täydennyskoulutus yliopistojen kieliaineiden opettajille (kohteet valinnanvaraisia).
- ottaa ensin selväksi, mistä aiheista kirjoitetaan tutkimuksia (tai mistä kirjottavat alustavasti seminaariin ilmoittautuneet) ja suunnitella aiheet sen mukaisesti.
- niin usein kuin voimia riittää. Harjoitukset voisivat liittyä esim. generatiivisen fonologian tai syntaksin periaatteita esittelevään luentosarjaan.
- eri tyyppisiä seminaareja
- tutkimuksen ohjausta
- konkreettista apua jatko-opiskelijoille: mahdollisuus keskittyä päätoimisesti jatko-opiskeluun; kutakin yksittäistä jatko-opiskelijaa hyödyttävää ohjausta ja seurantaa; jatko-opiskelijoiden motivaation parantaminen, jotta tutkimustyö ei olisi vain tutkimusta tutkimisen ilosta (tai pakosta).
- järjestettävä PAKOLLISTA jatkokoulutusta.
- olisi perustettava erillinen jatkokoulutuskeskus tai osasto (suunnittelu, informaatio, koordinointi jne) jokaisen tutkijan ulottuville. (Jatkokoulutuskeskukselle oma pysyvä osoite!)
- yliopiston budjettivaroihin tulisi varata määräraha pysyväistä jatkokoulutussysteemiä varten.
- yhteyksiä lingvistiikan 'kylkiäisiin' - kirjall.tiede, foniatria, pedagogiikka - tulee edelleen kehittää.
- ennenkaikkea: valtaapitävät pitäisi saada tiedostamaan jatkokoulutuksen uudelleen järjestelyn tarve valtakunnallisella tasolla. Myös koulutettavien (osan) tiedostamistasossa on toivomisen varaa. Kysymys ei ole yhden henkilön mahdollisesta viran saannista vaan tieteen tekemisen tason nostamisesta maassamme. Kiitos TEILLE hellittämättömästä asian hoitamisesta!

- malli:

syventävät yleisopinnot	tutkimustyö	Henkilökohtainen ohjaus = alan parhaat taitajat
- yl.kielitiedettä luentosarjoin tai/ja diskuteekein - omaa erityiskieltä (uusinta tietoutta) diskuteekein - metodien teoriaa	jatkoseminaarit: 1. ongelman esittely 2. väliraportti 3. lopputarkastus	
osa pakollista FL-FT-tutkintoihin	seminaari kok. 2 kertaa kuukaudessa. Pakollisten kolmen raportin lisäksi pyrittävä mahd. aktiiviseen osallistum.	

OSANOTTAJAT

Rosemary Betcke	Turun kieli-instituutti
Pekka Boman	Pomarkun lukio
Markku Filppula	Helsingin yliopisto
Kristiina Hakala	Helsingin yliopisto
Peter Hart	Kouvolan kieli-instituutti
Hannele Heikkinen	Jyväskylän yliopisto
Niilo Heinonen	Helsingin yliopisto
Malcolm Hiles	Kouvolan kieli-instituutti
Pekka Hirvonen	Joensuun korkeakoulu
Tuula Hirvonen	Jyväskylän yliopisto
Pertti Hurme	Turun yliopisto
Kyösti Itkonen	Jyväskylän yliopisto
Hanna Jaakkola	Helsingin yliopisto
Heidi Kahanpää	Jyväskylän yliopisto
Maija Kalin	Jyväskylän yliopisto
Kyllikki Keravuori	Tampereen normaalikoulu
Paavo Kettunen	Turun yliopisto
Ritva Korhonen	Jyväskylän yliopisto
Liisa Korpimies	Jyväskylän yliopisto
Annikki Koskensalo	Tampereen opettajankoulutuslaitos
Aino Kärnä	Helsingin yliopisto
Lea-Liisa Lahti	Jyväskylän yliopisto
Sirkka Laihiala-Kankainen	Korkeakoulujen kielikeskus
Marjatta Lehtinen	Korkeakoulujen kielikeskus
Marja-Liisa Lehto	Savonlinnan kieli-instituutti
Jaakko Lehtonen	Jyväskylän yliopisto
Pentti Leino	Helsingin yliopisto
Marjatta Leinonen	Helsingin yliopisto
Matti Leiwo	Jyväskylän yliopisto
Anthony Mac Dougall	Jyväskylän yliopisto
Märta Malmström	Oulun yliopisto
Liisa Manninen	Tampereen yliopisto
Maija Manninen	Jyväskylän yliopisto
Gerard McAlester	Tampereen kieli-instituutti
Aila Mielikäinen	Jyväskylän yliopisto

Arto S. Mustajoki	Helsingin yliopisto
Saara Nevanlinna	Helsingin yliopisto
Ingegerd Nyström	Helsingin yliopisto
Hilkka Oksanen	Vaasan kauppakorkeakoulu
Raili Oksanen	Seinäjoen lukion iltalinja
Rolf Palmberg	Åbo Akademi
Helena Palola	Oulun yliopisto
Rauni Patrikka	Nilsiän peruskoulu
Heikki Paunonen	Tampereen yliopisto
Teuvo Piippo	Jyväskylän yliopisto
Marja-Leena Piitulainen	Tampereen yliopisto
Helena Pirinen	Helsingin yliopisto
Antti Pitkänen	Tampereen yliopisto
Taina Pitkänen	Oulun yliopisto
Pirkko Pulakka	Jyväskylän yliopisto
Matti Rahkonen	Jyväskylän yliopisto
Väinö Rautio	
Esko Rautkorpi	Jyväskylän yliopisto
Päivi Rintala	Turun yliopisto
Sinikka Rouhiainen	Jyväskylän yliopisto
Liisa Ruuska	Korkeakoulujen kielikeskus
Anja Räsänen	Turun yliopisto
Anne Räsänen	Jyväskylän yliopisto
Hilkka Saarinen	Jyväskylän yliopisto
Kari Sajavaara	Jyväskylän yliopisto
Paula Sajavaara	Jyväskylän yliopisto
Aino Sallinen-Kuparinen	Jyväskylän yliopisto
Ilkka Savijärvi	Joensuun korkeakoulu
Sinikka Segerståhl	Oulun yliopisto
Timo Sikanen	Korkeakoulujen kielikeskus
Viola de Silva	Jyväskylän yliopisto
Pentti Suihkonen	Jyväskylän yliopisto
Kari Suomi	Turun yliopisto
Tuula Sykkö	Karsikon yläaste
Heikki Särkki	Savonlinnan kieli-instituutti
Tauno Särkkä	Jyväskylän yliopisto
Sauli Takala	Jyväskylän yliopisto

Kalevi Tarvainen	Oulun yliopisto
Leena Tiainen	K-S:n Sairaanhoito-oppilaitos
Seija Tiisala	Helsingin yliopisto
Jorma Tommola	Turun yliopisto
Elli Toppola	Lahden yhteiskoulu
Seija Tuominen	Kouvolan peruskoulut
Pirjo Valokorpi	Jyväskylän yliopisto
Eija Ventola	Jyväskylän yliopisto
Jorma Vuoriniemi	Helsingin kauppakorkeakoulu
Valma Yli-Vakkuri	Tampereen yliopisto
Jan-Ola Östman	Abo Akademi

Jyväskylä Contrastive Studies (JyCS)
edited by Kari Sajavaara and Jaakko Lehtonen

---

1. Kari Sajavaara and Jaakko Lehtonen, eds. 1975. A Select Bibliography of Contrastive Analysis.

2. Kari Suomi. 1976. English Voiceless and Voiced Stops as Produced by Native and Finnish Speakers.

3. Risto Moisio and Eero Valento. 1976. Testing Finnish Schoolchildren's Learning of English Consonants.

4. Kari Sajavaara and Jaakko Lehtonen, eds. 1977. Contrastive Papers.

5. Kari Sajavaara, ed. 1977. Kielitiede ja Kielenopetus. Linguistics and Language Teaching. Lingvistiikan 1. kesäseminaari 6.–11.6.1977. The First Finnish Summer School of Linguistics.

Department of English
University of Jyväskylä
SF – 40100 Jyväskylä10
FINLAND

ISBN 951–677–896–8